الجمهوريّة الجزائرية الدِّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربيّ

مذكّــرة لنيــــل شهادة الماجستير

التّخصص: اللّغـــة والأدب العــــــربيّ

الفــــــرع: النحو العربي

إعداد الطّالبة: **أكلي سورية**

الموضوع:

حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر

لجنة المناقشة:

د. حاوزة سعيد..........أستاذ محاضر(أ)........جامعة تيزي وزو.... رئيســــــا

د. صالح بلعيد........أستاذ التعليم العالي........جامعة تيزي وزو......مشرفا ومقررا

د. نصر الدين بوحساين....أستاذ محاضر (أ).......جامعة البليدة........... ممتحنا

د. حمو لحاج ذهبية....أستاذة محاضرة (أ).......جامعة تيزي وزو.......... ممتحنة

تاريخ المناقشة: 2012/01/09.


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهــــــــــداء

أهدي هذا العمل إلى الوالدين الكريمين "**أبي وأمي**وأخواتي...

إلى رفيق دربي في هذه الحياة "**نور الدين**"وابنتي الصغيرة **وفاء**

وأهديه أيضا إلى الأستاذ المشرف على هذا البحث، والذي وجهني وأرشدني بنصائحه القيمة والمشجعة الأستاذ الدكتور **"صالح بلعيد"** والأستاذة **"مودر جوهر"** التي تقدم لي العون كلما لجأت إليها، وإلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد.

- وإلى كل زملائي الطلبة الذين رافقوني طيلة الحياة الدراسية، وإلى كل الذين تسعهم ذاكرتي و لم تسعهم مذكرتي.

مقدّمة: الحمد لله الذي خص الإنسان بالبيان، وجعل من آلائه القلم واللسان، فقال عز وجل: (وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُم يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِمُهُ بَشَرُ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ) (سورة النحل الآية: 103) وأصلي وأسلم على النبي محمد خير البشرية، وعلى الصحابة الأبرار إلى يوم الدين وبعد.

فمازالت اللغة العربية قائمة إلى يومنا هذا ، والله سبحانه وتعالى خير حافظ لها؛ إذ حرص على ديمومتها، وضمن بقاءها، مادام القرآن الكريم باقيا. وهذا لا يعني أننا معفون عن هذه المهمة، بل واجب علينا نحن الباحثين حمايتها وخدمتها فنحن أهلها، وهي لغتنا ولساننا المبين وحافظة تراثنا منذ قرون عديدة؛ فالمحافظة عليها دين علينا، وتعلمها فرض على كل عربي.

انطلاقا من رغبتي الكبيرة في أن أكون واحدة من أهلها الذين عكفوا على خدمتها، وحملوا مسؤولية تعلمها وتعليمها، فإني اخترت موضوعا من المواضيع التي لا تزال شائكة منذ زمن بعيد إلى عصرنا الحالي، محاوِلةً الوصول إلى بعض الثغرات التي تسببت في هذه المشكلة تحت عنوان: **حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر دراسة نظرية وتطبيقية.**

إن تيسير تعليم النحو قضية تعليمية بالدرجة الأولى؛ تعني بالبحث في كيفية تقديم مادة النحو بطريقة علمية، وبأسلوب واضح يفهمه المتعلم العربي عبر مختلف مستوياته التعليمية التي يمر منها.

فمنذ أن عرفت قيمة اللغة العربية، ومكانتها بين لغات العالم، وقد فضلها الله تعالى على غيرها بدأت تنمو في نفسي الرغبة في الدفاع عنها، ووضع حد لتلك الأخطاء النحوية التي تسربت إليها منذ القديم. ولتحقيق هذا كان لابد من البحث عن الطريقة الناجعة والملائمة لتقديم قواعد هذه اللغة وتكوين معلمين وأساتذة جيدين وجديرين بحمل مسؤولية تعليمها وقادرين على تقريب هذه المادة من المتعلم العربي. كما أنني أردت من خلال هذا البحث أن أبرز الجهود التي قام بها أساتذتنا الباحثون في الجزائر وأن أكتشف أعمالهم المضنية في هذا المجال منذ وقت طويل، أملا في إيجاد حل لهذه القضية والقضاء عليها من جذورها.

- فأين تظهر هذه الأعمال التيسيرية عند الأساتذة الجامعيين؟ هل في المؤلفات بصفة عامة أم في الكتب المدرسية أو المؤسسات العلمية أم في القرارات التي تخرج بها الملتقيات والمؤتمرات؟ وهل شقت هذه المحاولات التيسيرية في تعليم النحو طريقها نحو الكتب التعليمية المعتمدة في المدارس الجزائرية وإلى أي مدى تم تطبيقها فيها؟ وهل هناك أمل في القضاء على هذه المشكلة في المستقبل؟.

وأفترض أن أسباب صعوبة النحو وتعقده في نظر الأساتذة الجامعيين في الجزائر والمتخصصين في علوم اللغة تعود إلى:

- سوء طريقة الإلقاء من طرف المعلمين والأساتذة لقواعد النحو في المستويات الأساسية.
- كل العوامل المحيطة بالعملية التعليمية ساهمت في هذه المشكلة كالمعلم، والمتعلم، وسوء إعداد البرامج التعليمية ومادة النحو نفسها.
- لو أن التوصيات والمقترحات التيسيرية التي قدمها الأساتذة الباحثون في قضية تيسير تعليم النحو طبقت بحذافرها، لقضي نهائيا على هذه المعضلة، التي تلازم الدرس النحوي في الوطن العربي عامة، وفي الجزائر خاصة.
- عدم وجود التنسيق في محاولات التيسير بين الأفراد و المؤسسات اللغوية والعلمية.
- معظم التوصيات التي قدمت في ملتقيات وندوات تيسير تعليم النحو لم تنشر، ولم توضع في متناول المثقف الجزائري، وخاصة المعلمين والمتعلمين، وإنما ضاعت مع نهاية تلك الندوات والملتقيات مباشرة.
- عدم الاهتمام بلغة وسائل الإعلام التي تعد المؤثر المباشر على المتلقي والمشاهد والسامع.
- إن تيسير تعليم قواعد النحو ضرورة حتمية وعصرية لا موضة، لأن ذلك يؤدي إلى تيسير اللّغة العربية، نطقا وكتابة وفهما، وبالتالي يتحقق الإنتاج بها، كما ينتج غيرنا بلغتهم.
- إن موضوع تيسير تعليم النحو مازال شائكا، ومازال يشكل فضاء واسعا للدراسات اللّغوية الحديثة، ومازالت الآراء تتضارب حول تيسير تعليم النحو، من حيث تبسيط قواعده أو تيسير طريقة تعليم هذه القواعد. والمشكلة في رأينا تتمثل في عدم الوصول إلى طريقة ملائمة لتعليمهالأن النحو كما قال الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح نحو، فلا يمكن أن نيسر قواعده وإلا سنمس باللغة العربية، وهذا غلط.

واعتمدت في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعد عماد الدراسات اللغوية الحديثة خاصة الدراسات التربوية، لأن العلم الحديث يسعى إلى اكتشاف العلاقات القائمة بين الظواهر اللغوية عن طريق وصفها، والهدف من هذا المنهج هو وصف ظاهرة ما من خلال الإجابة عن الواقع فعلم اللغة الوصفي يتناول اللغة بالدراسة العلمية للغة واحدة، أو ظاهرة لغوية واحدة في زمن محدد ومكان معين فهو يسمح لنا بوصف الظاهرة اللغوية كما هي دون زيادة أو نقصان، كما يسمح لنا

بالتحليل والتقييم، وإعطاء رأينا الخاص في الموضوع، واقتراح حلول للمشكلة. أما عن بنية هذا البحث فقد قسمته إلى مقدمة، تمهيد ربعــةفصـــول وأ ، وخاتمة، وفهرس وملحق. تحدثت في التمهيد عن:

- لمحة عن النحو العربي في القديم.
- محاولات التيسير في القرن العشرين:

أ)- المحاولات الفردية.

ب)- محاولة الهيئات العلمية في تيسير تعليم النحو.

ثم يأتي **الفصـــل** الأول الـذي تحـــدثت فيه عن إرهاصات تيسير تعليم النحو في الجزائر.

- **الفصل الثاني:** تحدثت فيه عن أعمال الأساتذة الباحثين في الجامعات الجزائرية في قضية تيسير تعليم النحو العربي.
- **الفصل الثالث:** تحدثت فيه عن تعليم النحو في المدرسة الابتدائية الجزائرية، وتحليل كتب السنة الثالثة والرابعة والخامسة من هذا المستوى (نظام جديد).
- **الفصل الرابع:** قمت فيه بدراسة الاستبانة دراسة إحصائية تحليلية، وبينت النتائج المتحصل عليها من خلالها ودور وسائل الإعلام في تيسير تعليم اللغة العربية والنحو.

- خاتمة: وفيها أهم النتائج، واقتراح بعض الحلول.

أمّا بالنسبة للأعمال العلمية التي تناولها الباحثون الجامعيون في الجزائر في هذا الميدان فكثيرة منها المقالات التي نجدها في المجلات العلمية التي تصدرها المؤسسات العلمية في الجزائر والرسائل الجامعية، كرسالة الدكتور عبد المجيد عيساني الموسومة بعنوان: النحو العربي بين الأصالة والتجديد ورسالة الأستاذة عقيلة العشبي الموسومة بعنوان: آثار القرارات النحوية التيسيرية المجمعية في الكتب المدرسية الجزائرية، ورسالة الدكتور طهراوي بوعلام الموسومة بعنوان: أثر التيسيرات النحوية لمجمع القاهرة على الدرس النحوي-الكتاب المدرسي المغاربي نموذجا-التي ركزت عليها في هذا البحث.

واعتمدت في هذا البحث بالدرجة الأولى على مجلات المجمع الجزائري، ومجلات اللسانيات المنشورة بمركز البحث العلمي بالجزائر، مع مجموعة من المراجع والمصادر القديمة والحديثة التي

تناولت الموضوع بالبحث، بالإضافة إلى بعض المراجع الأجنبية التي تخدم الموضوع، وموقع واحد في الإنترنيت وهو موقع (أقلام).

أما بالنسبة للصعوبات التي صادفتها في هذا البحث نجد:

- صعوبة إيجاد وقت للقاء مع الأساتذة الذين اخترتهم كعينة للبحث؛ لكونهم مشغولين على الدوام ويتنقلون باستمرار من مكان إلى آخر، باستثناء الدكتور صالح بلعيد الذي يقدم لنا العون دائما في كل زمان ومكان.
- صعوبة توزيع الاستبانة في معظم الجامعات الجزائرية، وصعوبة استرجاعها كلها.

وأغتنم الفرصة لأشكر الأستاذات الفضليات وخاصة الأستاذة (مودر جوهر التي توجهني دائما وتقدم لي النصائح في كثير من الأحيان) والأستاذة صافية مطاهري من جامعة وهران، والأستاذة حورية مباركي من جامعة بجاية لمساعدتهما لي في توزيع بعض الاستبانات، وبعض الأساتذة مثل (الأستاذ عبيد عبد الرزاق رئيس قسم اللغة العربية في الجامعة المركزية بالجزائر) وغيرهم..

ولا أحسب أنني قد أحطت بكل جوانب هذا الموضوع؛ لأنه لا يخفى على أحد أن مسائل اللغة كثيرة ومتنوعة، كأنها بحر لا ساحل له، وأنّ الموسوعات لا تكفي لمعالجة قضاياها المتشابكة... وغايتنا هي أننا قد حاولنا قدر استطاعتنا، أن نسير على نهج الأولين في معالجة مواضيع اللغة العربية، وخدمتها مدى الحياة والله ولي التوفيق.



تمهيد

ما زال النحو العربي عند أهله عسيرا غير يسير، ولا يخلو من تعقيد ولا يسلم من اللّحن وما زال مثيرا للشكوى عند المعلمين والمتعلمين على السواء، وصار مشكلة من مشكلات التعليم في أغلب البلاد العربية، مما أدى إلى ظهور محاولات متفاوتة تدعو إلى تيسير تعليم النحو العربي وتطوير طرائقه ومناهجه، ومعظمها كانت متأثرة بمحاولة ابن مضاء القرطبي (ت 592هـ) وما جاء في كتابه (الرد على النحاة) يقول الدكتور صبحي الصالح : "لازمت الدعوة إلى تيسير النحو التحدي المعادي النابع من الادعاء بصعوبة اللّغة العربية"[1]فقضية تيسير تعليم النحو ظهرت مع ظهور الشكوى من صعوبة اللّغة العربية وبهذا فالمدعون لهذا يرون أنّ العرب يحسنون صنعا إذا تركوا النحو جانبا ولجؤوا إلى تعليم اللغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية خاصة؛ لكونهما قادرتين على الارتقاء بالأمم بالإضافة إلى العامية التي تتصف بالسهولة والمرونة، والقدرة على التعبير عن الحاجات المستجدة في الحياة، إلا أنّ هذا لا ينفي قدرة اللغة العربية الفصيحة على التعبير عن هذه المستجدات المواكبة للعصر، لو أننا أولينا لها الاهتمام أكثر. كما أنهم يرون كذلك أنّ التيسير في تعليم النحو يحدث بحذف الحركات الإعرابية وإلغاء العامل وإهمال عدد من الأبواب والقواعد، وإقصاء آراء النحاة واختلافاتهم وهذا لا يمكن لأنه لو حدث ذلك لأسأنا بأنفسنا إلى اللغة العربية الفصيحة التي نزل بها القرآن الكريم وهذا خطأ .

إن الكثير من الكتب التعليمية التي ظهرت في تيسير تعليم النحو في القديم منها (الجمل في النحو) لأبي القاسم عبد الرحمان بن إسحاق الزجاجي (ت340هـ) و(الواضح) لأبي بكر الزبيدي الإشبيلي النحوي (ت379هـ) و(اللمع في العربية) لأبي الفتح عثمان بن جني (ت392هـ) و(شذور الذهب في معرفة كلام العرب) لأبي محمد جمال الدين بن هشام الأنصاري (ت761هـ) و(مغني اللبيب عن كتب الأعاريب) لابن هشام الأنصاري كذلك وغيرها. ينطلق منهجها في الحقل التربوي من معايير تسد حاجات المتعلم، وأهم هذه المعايير[2]:

- التحليل الوصفي لبناء الكلم. فالكلمة وحدها لا تكون مفيدة بذاتها، وإنما تكون مفيدة إذا كانت في جملة؛

1- صبحي الصالح، **دراسات في فقه اللغة**، ط3. بيروت: 1968، دار العلم للملايين، ص35.

2- سمر روحي الفيصل، **المشكلة اللغوية العربية**، ط1. لبنان: 1992، ص65.

- ارتباط قواعد اللغة العربية بالمعنى أكثر من ارتباطها بحركة أواخر الكلم؛
- عرض المسائل النحوية بعبارات واضحة دقيقة قريبة إلى نفوس الناشئة والمتعلمين؛
- الانتقال من تحليل النص أو الشاهد إلى القاعدة النحوية وليس العكس؛
- الإكثار من الأمثلة السهلة الشائعة الاستعمال.

ولقد شهدت الدعوة إلى تيسير تعليم النحو في القرن العشرين صراعا كبيرا بين اتجاهين؛ إذ يرمي الاتجاه الأوّل المعادي للفصيحة إلى إقصاء، وإهمال النحو، واللجوء إلى العامية واللغات الأجنبية ويهدف الثاني إلى التمسّك بالعربية الفصيحة ومحاولة النّهوض في العصر الحديث باستعمال وسائل عديدة منها تعليم النحو العربي وتعلمه والذي هو موضوع هذه الدراسة و"أمّا الاتجاه المعادي القائل بصعوبة النحو وتعقّده، فقد جعل الإعراب غاية النحو. ودعا إلى التخلي عنه لعجز الإنسان العربي عن التقيّد به في كلامه، وألحّ على تسكين أواخر الكلم تشبها بالعامية ومجاراة لها، وحاول الإيحاء بأنّ الأصول الأولى للفصيحة لم تكن معربة، وأنّ الإعراب طرأ عليها في عصور لاحقة[1]" فهذا الاتجاه يرى أن الإعراب هو صلب مشكلة صعوبة النحو وتعقده وينادي بإلغائه، وهذا يمس بأصول اللغة العربية الفصيحة كما أسلفنا بالقول، لأنّ الإعراب أصل من أصول النحو العربي فبدونه لا تعرف معاني الكلام، ومقاصد المتحدث فمعنى"النحو في مفهوم الاتجاه المعادي إذا، هو الإعراب الذي يعني معرفة أحوال أواخر الكلم في الجملة من حركة وبناء[2]" وما نلاحظه في هذا التعريف هو أنّ هناك خلطا بين مصطلحي النحو والإعراب وهذا جزء من المشكلة، فعلم النحو شيء والإعراب شيء آخر فالأوّل يعني إكساب المتعلم المعارف النحوية النظرية، أمّا الثاني فهو معرفة أحوال أواخر الكلم من إعراب وبناء ويعين على عصمة اللسان والقلم من الخطأ. يقول الدكتور طه الراوي عن النحو بمفهومه الشامل:

"يعني بمهمتين: الأولى صحة تأليف الكلم للإبانة عمّا في النفس من المقاصد، والثانية معرفة أحوال الأواخر من إعراب وبناء، فيطلب إليه أن يقوم بعصمة اللسان والقلم عن الخطأ في تأليف

1- سمر روحي الفيصل، **المشكلة اللغوية العربية**، ص54 .

2 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الكلم وأحوال أواخرها[1]" فحجة أصحاب هذا الاتجاه في خلطهم هذا بين المصطلحين، هي أنّ الطالب يتعلم النحو سنوات طويلة إلاّ أنّه يلحَن في كلامه. بالإضافة إلى أنّ معظم النحاة لا تسلم ألسنتهم من هذا اللحن، وبهذا يعتقدون أنّ صعوبة النحو لا تعين على عصمة اللسان من الخطأ وهذا غير صحيح في نظرنا، ونؤيد في ذلك الدكتور سمر روحي الفيصل؛ حين قال: "...وهذا غير صحيح، لأنّ المراد من أنّنا نعلّم الطالب النحو سنوات طويلة هو أنّنا نجعل الطالب يكتسب طوال سنواته التعليمية التعلمية المعارف النحوية، وهذه قضية لغوية صرفة، أمّا مرادنا من أنّ الطالب يلحَن في حديثه بعد اكتسابه المعارف النحوية فهو عدم اكتسابه مهارة تطبيق هذه المعارف النحوية، وهذه قضية تعليميـــــــة صرفة تتعلق بالأساليب المتبعة في تدريب المتعلم على اكتساب المهارات اللّغوية[2]" فمعرفة الشيء لا تعني إتقانه بالضرورة، وإنّما يحصل هذا الإتقان عن طريق التدريب المستمر في اكتساب المتعلم المهارات اللغوية. ومن أمثلة الإخفاق في التعليم نجد أنّ المعلمين نسوا تماما التذكير بالمتكلم – الذي نص عليه ابن جني في كتابه الخصائص– في قضية العامل"ومن ثم رأينا هؤلاء المتعلمين يرددون: (كان ترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر) وهم مؤمنون بأنه ليس وراء (كان) شيء يعمل، وأنها وحدها العاملة، وهذا خطأ التعليم وليس خطأ النحاة[3]" لأنّ المتكلم هو الذي يميز فاعل الفعل من مفعوله فضلاً عن العمل اللفظي في الجملة؛ فالمتعلم العربي ينبغي أن يدرك هذا، لكي يتمكن من إتقان لغته.

أمّا الاتجاه الثاني، فانطلق أنصار الفصيحة "في معالجتهم قضية تيسير النحو من قاعدة ذهبية هي أن التيسير يجب ألاّ يمس جوهر اللغة العربية الفصيحة، أو أيّ ركن من أركانها[4]" وهذا هو عين الصواب؛ لأنّ هذا الرأي موافق لمنطق اللغة العربية وأصولها. اتبع أنصار الفصيحة خطة عامة يمكن اختزالها في النقاط الآتية[5]:

- عرض مسائل النحو بتدرج نابع من الاجتهادات الفردية؛

1- طه الراوي، **نظرات في اللغة والنحو**، د.ط. بيروت: 1962، المكتبة الأهلية، ص30.

2- سمر روحي الفيصل، **المشكلة اللغوية العربية**، ص56.

3- المرجع نفسه، ص59.

4- ينظر القرار الأول من قرارات المؤتمر الثقافي العربي في اللغة العربية في اللغة والقواعد حول "تيسير تعليم اللغة **العربية**" ندوة الجزائر: 1976، ص118.

5- سمر روحي الفيصل، **المشكلة اللغوية العربية**، ص67.

- الإكثار من الشواهد النثرية المستمدة من الحياة؛
- تذييل القواعد بتمرينات تطبيقية؛
- الابتعاد عن جدل النحاة ومماحكاتهم وعللهم؛
- المحافظة على المصطلحات النحوية التي شاعت بين المتعلمين العرب؛
- الانطلاق من النص إلى القاعدة.

وما نلاحظه من خلال هذه الخطة هو أنها تسلك مسلك النحاة القدامى في بعض المعايير التي انطلقوا منها في كتبهم التعليمية التراثية، وهذا جيد، لأنه يهتم بالمتعلم والمادة العلمية في نفس الوقت. وهذه الأسس المهمة المفيدة تدلّ دلالة لا يرقى إليها الشك على أنّ القضية الرئيسة هي (تيسير تعليم النحو العربي) وليست قضية(تيسير النحو). فأنصار الفصيحة لم يغيروا في النحو شيئا، وإنما حافظوا على جوهره الثابت المعبِّر عن نظام اللّغة العربية، أي أنهم انطلقوا من أن القضية ليست لغوية وإنما هي تربوية صرف وإن كان النحو موضوعها، ذلك أنّ عملهم اقتصر على النحو التعليمي الذي قدم في أبواب النحو المعروفة وأخّر واستبدل مصطلحات بأخرى، وأهمل تفصيلات نحوية، وبسّط أساليب العرض، وأضاف تمرينات وشواهد، وغير ذلك مما دعت إليه الحاجة التربوية. أمّا العامل –وهو مدار النحو كله– فلم يمسسه أحد، وأمّا العلل فقد اكتفوا بالأُوَل الأصلية منها، وحذفوا الثواني والثوالث الممثلة لتأثر النحو بالمنطق والفقه وعلم الكلام. ومن يُنعِم النظر في الندوة التي عقدها اتحاد المجامع اللغوية العربية في الجزائر عام 1976م لا يفوته أنّ العنوان وهو **تيسير تعليم اللغة العربية** "دال على المنطق التربوي لأنصار الفصيحة، وأنّ المحتوى تبسيط للقواعد النحوية وتسهيل لها وليس تغييرًا وتبديلاً فيها[1]"وهذا صحيح لأنّ القضية تربوية، ولأننا لا نستطيع أن ننقص أو نظيف أبوابا في النحو ولا يصح المساس بأصول النحو والعربية، وإنّما المشكلة تكمن في طريقة إيصال هذه المادة العلمية إلى ذهن المتعلم العربي. ومن أهم المحاولات التيسيرية في الوطن العربي في القرن العشرين نجد:

أوّلا- المحاولات الفردية: لقد بذل العديد من علماء اللغة العربية جهودًا مضنية من أجل حماية اللّغة العربية التي هي لغة القرآن الكريم، وهم مدركون لأهمية هذا العمل وسموّه. وكان كل واحد منهم يهدف في المقام الأوّل إلى تيسير الدرس النحوي وتجديده، وإصلاح ما يعانيه من جمود ونقص، فمن هذه المحاولات الفردية نذكر: محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى، والدكتور شوقي ضيف، والأستاذ عبد

1 - سمر روحي الفيصل، **المشكلة اللغوية العربية**، ص67.

الستار الجواري، والدكتور عبد الرّحمان أيوب، ومهدي المخزومي، وآخرون. وتظهر أعمالهم التيسيرية في الأبواب الآتية:

1-حركات الإعراب والبناء: قبل أن نبدأ في عرض آراء هؤلاء الأساتذة حول هذا الباب نتعرض إلى مفهومي الإعراب والبناء، ونبين الفرق بين العلامات الأصلية والفرعية. فالإعراب في علم النحو كما هو معروف فهو تغيير أواخر الكلمات حسب اختلاف العوامل الداخلة عليها أو حسب اختلاف مواقعها في الجملة، أمّا البناء فهو أن يلزم آخر الكلمة حالة واحدة، مهما كثرة العوامل الداخلة عليها، وعلامات الإعراب" تجري على ثمانية مجار: على النصب والجر والرفع والجزم، والفتح والضم والكسر والوقف[1]" كما تختلف علامات الإعراب باختلاف نوع المعرب، فهناك علامات أصلية هي: الضمة والفتحة والكسرة والسكون، وهناك علامات فرعية وهي التي تنوب عن العلامات الأصلية مثل الألف في المثنّى والواو في جمع المذكر السالم، وثبوت النون في الأفعال الخمسة، فهذه كلها تنوب عن الضمة، والياء في المثنى وجمع المذكر السالم، والألف في الأسماء الخمسة، والكسرة في جمع المؤنث السالم، وحذف النون في الأفعال الخمسة، وهذه العلامات تنوب عن الفتحة وأمّا الكسرة فتنوب عنها الياء في جمع المؤنث السالم والأسماء الخمسة، وفتحة في الممنوع من الصرف، وأمّا السكون فينوب عنه حذف النون في الأفعال الخمسة، وحذف حرف العلّة في المضارع المعتل الآخر فهذا هو الفرق بين العلامات الأصلية والفرعية في أصول النحو العربي.

ولقد أشار الدكتور إبراهيم مصطفى إلى هذا الباب في كتابه (إحياء النحو) حيث قال بأنّ الضمة علم الإسناد، والدليل أنّ الكلمة المرفوعة يُراد أن يُسند إليها ويُتحدث عنها وأن الكسرة علم الإضافة وإشارة إلى ارتباط الكلمة بما قبلها، سواء كان هذا الارتباط بأداة أو بغير أداة كما في هذا المثال: (كتاب محمد، وكتاب لمحمد). وقال بأنّ الكسرة والضمة لا تخرجان عن هذه الدلالة إلاّ أن يكون ذلك في بناء أو في نوع من الارتباط، أمّا الفتحة فليست في نظره علامة إعراب بل هي حركة خفيفة مستحبّة عند العرب، والتي يُراد أن تنتهي بها الكلمة كلّما أمكن ذلك وهي بمثابة السكون في لغة العامة[2] فهذا ما يراه الدكتور في هذا الباب، وأيّده في ذلك الأستاذ عبد الستار الجواري في كتابه (نحو التيسير:دراسة ونقد منهجي) إذ يرى أنّ محاولة التيسير تستدعي معرفة عميقة لأساليب العربية، وأنّه

[1]- أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر، تح: عبد السلام محمد هارون، ط3. مصر: 1988، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ج1، ص13.

2- إبراهيم مصطفى، **إحياء النحو**، ط2. القاهرة: 1992، دار الكتاب الإسلامي، ص50 (بتصرف).

على الدّارسين العودة بالنحو إلى أصوله وجذوره وأنّ التيسير يحصل بإدراك ما يجب أن يبقى، وما ينبغي أن يحذف، وما اختلط بالدرس النحوي من أمور غريبة خارجة عن طبيعته. ويرى كذلك أنّه لو اهتمّ النّحاة القدامى بالقرآن وبأسلوبه لما حصل هذا الاضطراب في مادة النحو، إذ يقول: "لو اهتموا بالقرآن وسلاسة أسلوبه لكانت صورة النحو أقرب إلى الذهن،...ونجاح أيّة محاولة لتيسير النحو يجب أن تقوم على تحديد معناه وفهمه[1]" وهو محق في رأيه هذا لأنّ التيسير لا يتحقق إلا بمعرفة وفهم التراث النحوي العربي، كما يرى أنّ الجهود التيسيرية لابدّ أن تتجه نحو إعداد الذين يقومون على تعليمه وتدريسه، لأنّ التدريس ليس مجرّد تلقين للمعلومات فقط، وإنما هو حوار وتواصل فكري وتبادل للآراء والمعارف.

2- إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي: دعا الأستاذ عبد الرحمان أيوب إلى إلغاء الإعراب التقديري لأنه يؤدي إلى تعقيد النحو لدى المتعلم، وتأثر في ذلك بمنهج الدراسة الوصفية الذي يعمل على وصف ماهو موجود في ظاهر الجملة، دون اللجوء إلى التقدير والتأويل. كما نجد أيضا شوقي ضيف الذي وقف ضد الإعرابين التقديري والمحلي ودعا إلى ضرورة إلغائهما تأثّرًا بآراء ابن مضاء القرطبي؛ إذ يرى أنّه لا داعي للقول في مثل: (جاء الفتى): الفتى فاعل مرفوع بالضمة المقدرة منع من ظهورها التعذّر، ولا في مثل قولنا : (جاء القاضي): فاعل مرفوع بالضمة المقدّرة منع من ظهورها الثقل. بل يكفي إعراب كل من كلمة (الفتى) و(القاضي) فاعلاً فحسب[2] أي دون اللّجوء إلى تلك الإضافات التي لا جدوى منها في المراحل التعليمية الأولى للطفل وترك تلك التفسيرات والتعليلات والتقديرات للمختصين في المرحلة الجامعية.

3- نظرية العامل: إنّ أصول النّحو العربي قد بنيت على نظرية العامل التي شغلت النّحاة لمدة طويلة، وملأت معظم الكتب النحوية خلافا وفلسفة وجدلاً، ممّا أدّى إلى إلغائها من طرف النحاة الغيورين على اللغة العربية، والذين حاولوا تقريب مادة النّحو من المتعلم العربي؛ إذ يقول أحدهم وهو الدكتور إبراهيم مصطفى: "من استمسك بها فسوف يحس ما فيها من تهافت وهلهلة وستخذله نفسه حيث يبحث عن العامل في مثل التحذير والإغراء أو الاختصاص أو النداء، ثمّ يرى أنّه يبحث عن

1- عبد الستار الجواري، **نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي**، ط2. بغداد: 1984، مطبعة المجمع العراقي، ص12.

2- شوقي ضيف، **تجديد النحو**، ط4، دار المعارف، ص20-23 (بتصرف).

غير شيء[1]" فنظرية العامل متاهة- في نظره- وأنّ الباحث كمن يقفز في البحر ولا يعرف السباحة، وأيّده في ذلك الأستاذ عبد الستار الجواري؛ إذ يرى أنّ "موضع العامل في الإعراب هو السبب الأوّل الذي خرج بالإعراب عن حقيقة معناه، وعن واقع وظيفته في النّحو، وهو الذي خلّف فيه أبواباً لا لزوم لها ولا فائدة فيها وهو الذي عقّد قواعد الإعراب"[2] إلاّ أنّ هذه النظرية تبقى أصلاً من أصول النحو العربي، ولا يمكن حذفها. و سنبين مدى أهميتها في مكان آخر من البحث.

4- إلغاء تقدير متعلق للظرف والجار والمجرور: يرى شوقي ضيف ضرورة إلغاء تقدير متعلق للظرف والجار والمجرور، ففي مثل: (هذا زيد أمام الدار) و(هذا زيد على الدار) يقول: "الجار والمجرور في هذين المثالين في موقع الحال من زيد، والنّحاة يقدِّرون أنّهما متعلقان بمحذوف تقديره (حال) وهذا تكلّف[3]" لأنّ هذا التقدير يصعّب مهمة الفهم عند المتعلم، ونرى أنّ الجار والمجرور في هذين المثالين متعلقان بخبر محذوف تقديره (موجود).

5- إلغاء العلل الفلسفية: كان النّحاة القدامى يهتمون كثيرا بالبحث عن العلل في الإعراب، إذ بحثوا عن علة رفع الفاعل ونصب المفعول به، وغيرها وقسموا العلل إلى العلل الأوائل وهي العلل التعليمية، والعلل الثواني والثوالث التي لا جدوى منها في المراحل التعليمية الأساسية للمتعلم واستمر التعليل يتفرع حتى دخل علم الافتراض والميتافيزيقا، فدعا ابن مضاء إلى إسقاطها وبعده النحاة المحدثون أمثال الدكتور إبراهيم مصطفى في كتابه السابق حيث رفض التعليلات الفلسفية، ونجد إلى جانبه الأستاذ عبد الرحمان أيوب يهاجم هذه العلل "لأنها غير قائمة على واقع اللغة، فتعليل القدامى لإعراب الفعل المضارع لشبهه باسم يتماشى مع الفلسفة التي ترى أنّ الذّات هي أهم الموجودات[4]" إلاّ أنّ معظم هذه المحاولات لم تسلم من النقد، خاصة فيما يخص الجانب المنطقي، لأنّ معظم النظريات الحديثة تعتمد على المنطق، كما أنّ الطفل في المراحل الأولى من تعليمه لا يستوعب مثل هذه التعليلات، وينبغي تفاديها وتركها للمتخصّصين في المراحل العليا من التعليم.

1- عبد الستار الجواري، **نحو التيسير**، ص46.

2- عبد الستار الجواري، **نحو التيسير**، ص46.

3- شوقي ضيف، **تجديد النحو**، ص24-25 (بتصرف).

4- عبد الله أحمد جاد الكريم، **الدرس النحوي في القرن العشرين**، القاهرة: 2004، مكتبة الآداب، ص171-172.

6- بابا التوابع والتنوين: طالب الدكتور إبراهيم مصطفى في كتابه (إحياء النحو) بإسقاط العطف من التوابع، لأنّ ليس له إعراب خاص، وهذا فيما يخص الإعراب. أمّا من جهة معاني الحروف العاطفة، فقد دعا إلى دراسة الأدوات المنفصلة وإلى البحث عن معانيها وسبل استعمالها أمّا باقي التوابع فقسمها إلى قسمين: إمّا نعت وإمّا بدل، كما جعل الخبر تابعا مرفوعا كما رفع غيره من التوابع، إذ يرى في مثل (زيد أمامك) أنّ (أمامك) ليس بياناً للمكان بل هو وصف لـــ (زيد) فهو مرفوع. وعلى حدّ علمنا نحن فالجملة (زيدٌ أمامك) تتكون من المبتدأ وهو (زيد) وخبر محذوف تقديره (واقف) أو (موجود) أمّا (أمامك) فهو ظرف مكان.

أمّا فيما يتعلق بالتنوين، فقد نقد الدكتور عبد الرحمان أيّوب النّحاة القدامى في حديثهم عن تنوين المقابلة في جمع المؤنّث السالم؛ لأنهم يرون أنّ التنوين في جمع المؤنّث السالم يقابل النّون في جمع المذكر السالم، كما رفض تنوين العوض؛ لأنّه يرى أنّ التنوين يأتي عند عدم وجود جملة بعد (حينئذٍ) و(بعدئذٍ) وغيرها، أو عند وجوب مضاف إليه بعد (كل وبعض) كما أنّ تنوين (كل) و(بعض) تنوين تمكين لأنّ اللفظتين متصرفتين[1]. فالتنوين يلحق الاسم عندما يكون نكرة غير مضافة.

7- بابا التنازع والاشتغال: لقد دعا كلّ من اللغويَّين مهدي المخزومي، وشوقي ضيف إلى إلغاء هذين البابين؛ لأنهما يساهمان في تعقيد النحو. فالاشتغال يتقدم فيه اسم على عامل في ضمير منصوب يعود عليه أو في اسم مضاف إلى ذلك الضمير، أمّا التنازع كأن يتنازع عاملان على عمل واحد؛ أي لا يظهر لنا بوضوح أيُّ العاملين قام بالفعل في جملة معينة. إلاّ أنّ هذين البابين يدخلان في نظرية العامل؛ إذ العامل لا بدّ من ارتباطه بمعاني الجملة، وإلاّ فلن يتحدّد لنا العامل من المعمول.

8- القياس والسماع: كما نعلم فإنّ القياس أصل من أصول النحو العربي، ويأتي في المرتبة الثّانية بعد السماع؛ لذا لا يمكن الاستغناء عنه في النحو؛ لأنّه هو الذي يضبط اللغة العربية، وبه نحافظ على لغة التنزيل الحكيم؛ إذ "إنّ القياس في الفقه والتشريع أصل من أهمّ الأصول لأنّ الأحكام وقواعد التشريع لا يمكن أن تستوعب الحوادث التي يحتمل وقوعها، فيكون قياس الحوادث المتشابهة بعضها على بعض أصلاً يرجع إليه الفقه ويحكم به القاضي وإنّ اللغوي أو النحوي مقيّد بمادة اللغة التي صحّ ورودها وحكِم بفصاحتها وسلامتها، ولا يمكن أن يتعدّاها إلى ما يحتمل أن يقال[2]" فواضع القواعد

1-عبد الله أحمد جاد الكريم، **الدرس النحوي في القرن العشرين**، ص 170-171 (بتصرف).

2- عبد الستار الجواري، **نحو التيسير**، ص62.

النحوية ينطلق من الكلام الفصيح الذي أخذه جماع اللغة من القبائل المعروفة بالفصاحة. ودعا الأستاذ مهدي المخزومي إلى إلغاء القياس الذي يقوم على العِلل الفلسفية، حيث يقول: "القياس الذي ينبغي اتباعه في دراسة النحو هو القائم على المشابهة ومحاكاة المسموع والمعروف من كلام العرب[1]" فالقياس يتم على كلام العرب المتفق عليه، والمتواتر في الاستعمال دون غيره من الكلام الغريب والشاذ، لاسيما الذي يميل إلى العِلل الفلسفية.

9- باب المرفوعات (الفاعل ونائب الفاعل والمبتدأ)[2]: وضعت هذه المرفوعات كلّها في باب المسند إليه لاتفاقها في الأحكام. كما نجد أيضا أنّ من هؤلاء الأساتذة من دعا إلى إلغاء باب (كان وأخواتها) إذ نجد الدكتور شوقي ضيف يعارض على إعراب المنصوب بعد كان وأخواتها حالاً، لأنه يكون ثابتا أحيانا مثل قوله عز ّوجلّ: ﴿**...وَكَانَ اللّهُ غَفُورًا رحيماً**﴾ (الآية 96 من سورة النساء).

والأصل في الحال هو التغيّر مثل (جاء محمّد ضاحكاً) و(رأيت عمرَ فرحاً مستبشراً). وردّ الدكتور ضيف على هذا الرأي بأنّ الحال قد تأتي ثابتة بدليل قوله تعالى: ﴿**...وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضعيفاً**﴾ (الآية:28 من سورة النساء) فالحال قد تكون متغيرة وقد تكون ثابتة عندما تكون هبة من عند الله. ومن بين الأبواب المحذوفة أيضا، نجد: باب (ما، لات، لا) العاملات عمل ليس، وباب كاد وأخواتها وباب ظن وأخواتها وباب أعلم وأرى، وباب الصفة المشبهة، وباب اسم التفضيل، وباب التعجب وباب أفعال المدح والذّم وباب كنايات العدد والاختصاص، والإغراء، والتحذير، والترخيم، والاستغاثة والندبة. كما أنهم حذفوا زوائد كثيرة، وأضافوا أشياء يرونها ناقصة في النحو مثلما فعل الدكتور شوقي ضيف في الكتاب لسيبويه.

ثانياً- محاولات الهيئات العلمية في تيسير تعليم النحو العربي: من أهم هذه المحاولات نذكر:

1- محاولة وزارة المعارف المصرية عام 1938م: تكوّنت لجنة المعارف العلمية المصرية من الأستاذ أحمد أمين والدكتور إبراهيم مصطفى، والدكتور طه حسين وغيرهم، دعوة إلى تيسير تعليم النحو وإصلاحه لمتعلم اللغة، حيث اشترط القرار الوزاري ألاّ يمس البحث في قواعد النحو والصرف

1-عبد الله أحمد جاد الكريم، **المرجع السابق**، ص176.

2- ينظر: إبراهيم مصطفى، **كتاب إحياء النحو**، ص53-55.

والبلاغة أصلاً من أصول اللغة العربية، ولا شكلاً من أشكال الإعراب والتصريف، ومن أعمالها التي جاءت في التيسير أنّها دعت إلى الاستغناء عن الإعراب التقديري والمحلي في المفردات وفي الجمل وإلى عدم التفريق في علامات الإعراب الأصلية والفرعية، وجعل كل في موضعه أصلاً، كما دعت إلى توحيد ألقاب حركات الإعراب والبناء، فيقال: "مسند إليه مضموم، ومفعول به منصوب، ومضاف إليه مكسور... الخ[1]" دون تلك الإضافات التي ألفناها في إعراب كلمة ما. ودعت إلى"إلغاء الضمير المستتر في مثل (زيد قام) والاقتصار في الدراسة النحوية على ما هو في إطار أحكام الكلمة، وأحكام الجملة والأساليب[2]" فما نلاحظه في هذه القرارات، أنّها ميسرة لتعلّم قواعد اللغة عامة والنحو خاصة ولو أنّها طبقت في البرامج التعليمية لأفرزت نتائج جدّ مرضية، وقبولاً من المتعلمين. اللهمّ إلاّ فيما يخصّ قرارها بعدم التمييز بين علامات الإعراب؛ لأنّ أقسام الكلم في النحو العربي قسمت إلى أصل وفرع ولا يمكن المساس بها.

2- محاولة وزارة التربية عام 1957م: حرص علماء هذه المقترحات على التأكيد أنّ منهجهم لم يخالف المتقدّمين من النّحاة؛ لأنّ كل تجديد لا ينطلق من التراث القديم هو تجديد ناقص وأبتر، إن لم يكن إساءة إلى اللغة العربية، ومن أهم هذه القرارات التيسيرية نجد أنّها دعت إلى إلغاء موضوعات أو أجزاء من موضوعات لا يحتاج إليها التلاميذ في تقويم ألسنتهم مثل: باب المبنيّات بجميع أقسامها كالفعل الماضي والأمر وكأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة والضمائر...الخ. ودعت إلى إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي هي أيضا في المفردات والجمل، لكونها لا تفيد في النطق السليم، ولا في إفهام المعنى. وطالبت بالتخفيف من عمل الأدوات كما جاء في قرارات النحاة الأوائل والعمل على التأكيد أن العلامات كلها أصلية، وركزت على التكملة التي هي كل ما يذكر في الكلام، وليس ركنا رئيسا في الجملة، وتكون دائما منصوبة، ما لم تكن مضافا إليه أو مسبوقة بحرف جر. وأقرت دراسة الأساليب العربية كالتعجب والإغراء والتحذير والمدح والذم...الخ، ولكن دون التعرض لتفاصيل إعرابها مما يستعصي على التلاميذ فهمها ومعرفتها.

1- عبد الله أحمد جاد الكريم، **الدرس النحوي في القرن العشرين**، ص178-179.

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كما دعت إلى إلغاء الضمير المستتر أيضا، وجمع الأبواب الثلاثة الآتية: المبتدأ والخبر والفعل والفاعل والفعل ونائب الفاعل في باب واحد هو المسند والمسند إليه"[1] وهذا تأثرا بما جاء في الكتاب لسيبويه.

3-جهود مجمع اللغة العربية بالقاهرة في تجديد النحو وتيسير تعليمه: لقد دعا هذا المجمع إلى ضرورة تيسير تعليم النحو العربي، وذلك تماشيا مع مستجدات العصر. يقول الدكتور إبراهيم مدكور(رئيس المجمع) في جهود أعضائه في هذا المجال: "برهنوا على حيوية العربية ومرونتها وقدرتها على مواجهة متطلبات العلم والتكنولوجيا، فأجازوا الاشتقاق من الجامد وكان ممنوعا وتوسعوا في المصدر الصناعي، واستحدثوا صيغا للدلالة على الآلة...وأقروا ألفاظا واستعمالات حديثة كنا نتردد بالأمس في قبولها[2]" وهذا تماشيا مع تطور اللغة العربية، وازدهار التكنولوجيا الحديثة، ولكن هذا لا يعني أنّ تيسير تعليم النحو إساءة إليه وإنما تكييفه مع متطلبات متعلم اللغة من عصر إلى آخر.

وقد عالج المجمع المصري قضية تيسير تعليم النحو، وركز جهوده على تدريس النحو التربوي ليكون وظيفيا، ولحل أزمة التعليم المدرسي للغة العربية؛ حيث قام بتأليف لجنة في المجمع لوضع كتاب في النحو والصرف، كما أقر مؤتمر تيسير تعليم النحو في دورته الثالثة والأربعين"الإبقاء على باب كان وأخواتها، وكاد وأخواتها، ووضع باب ظن وأعلم وأرى في باب الفعل المتعدي، والإبقاء على باب(ما ولا ولات) العاملات عمل (ليس) وباب التنازع والاشتغال والتمييز والتحذير والإغراء والترخيم والاستغاثة والندبة، وإلغاء الإعرابين التقديري والمحلّي والاستغناء عن ألقاب البناء والاكتفاء بألقاب الإعراب، والعلامات الأصلية والفرعية للإعراب والاستثناء، وأدوات الشرط، ولاسيما والمفعول المطلق، والمفعول معه، والحال وكم الخبرية والاستفهامية[3]"وأقّرّ أيضاً هذا المجمع بمبدأ القياس لمواكبة كل ما هو جديد، ولوضع أسماء عربية لمسميات لم يرد لها اسم من قبل في المسموع عند العرب، ومن ذلك مثلاً "إقراره للفظة (صوت) أي أبان عن رأيه، وهي مأخوذة من (صوّت) أي أصدر صوتاً، وكذلك الفعل (سلّطّ) فكان في القديم يستخدم للدّلالة على إطلاق السلطان والقدرة، وأمّا

1- نفسه، ص180-181(بتصرف).

2- عدنان الخطيب، **العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية**، د.ط. دمشق: 1986، دار الفكر، ص12.

3- صالح بلعيد، **مقالات لغوية**، د.ط.الجزائر:2004، دار هومة، ص187.

في الحديث فقد أطلقت على إطلاق شحنة كهربية وهي دلالة مستحدثة لما كان موجودا قديماً[1]". كما أجاز القياس على أوزان أخرى مثل: (فعّل) و(فَاعَل) وغيرها، فعلاً فإنّ ما تفضّل به المجمع المصري من قرارات جريئة تعمل على تقريب مادة النحو من المتعلّم العربي، إلاّ أنّه لم يفلح في تحديد أسباب نفور الدارسين من النحو، وهذا ما يؤكده الأستاذ الدكتور صالح بلعيد؛ إذ وضع بعض النقاط التي أخلّت بالأداء العلمي لمهام هذا المجمع وهي[2]:

- الإسراف والتساهل في كثير من النقاط والقضايا النحوية؛
- أخذ القواعد النحوية واللغوية فقط من القرآن واستبعاد ما دون ذلك؛
- إهمال المجمع للغات الوظيفية كلغة الشارع والحقل والورشة والحرف، ولغة الصحافة وغيرها؛ بالإضافة إلى أنّ هذه الاقتراحات والقرارات لم تطبّق على أرضية الميدان، لكي يُعرف مدى نجاعتها أو فشلها.

كما نجد أيضاً مجامع أخرى اهتمت بالموضوع مثل المجمع العلمي العراقي، والمجمع السوري والمجمع الأردني...الخ، إلاّ أنّ المكان لا يسعنا لذكر وإحصاء قراراتها واقتراحاتها القيّمة، والتي كان مصيرها الجمود وعدم التطبيق.

خلاصة: وفي ختام هذا الفصل التمهيدي توصلنا إلى ما يلي:

- ظهرت فكرة التيسير في تعليم النحو منذ القدم، والدليل على ذلك تلك الكتب التعليمية المؤلفة في هذا الموضوع، كالاختصارات والشروحات وغيرها.

- ظهرت خلافات بين المفكرين في العصر الحديث في قضية تيسير تعليم النحو، وبرز اتجاهان متناقضان هما دعاة العامية ودعاة الفصاحة، وأنصار الفصحى انقسموا إلى قسمين هما دعاة الأصالة ودعاة التجديد في المحتوى والأساليب المتبعة لتيسير تعليم النحو العربي.

- إن دعاة العامية ينادون بالتخلي عن هذا النحو وعن الإعراب خاصة، زعما بأنه يُعقِّد عملية التعلم للغة، وأن العامة تجعل القيود. وأنه بالتخلي عن العربية الفصيحة، ستعرف الأمة العربية طريقها نحو الاختراع والتطور. هذه هي حجج دعاة العامية الظاهرة، إلاّ أنّ أهدافهم الحقيقية تسعى إلى القضاء على اللغة العربية الفصحى من جذورها، وهذا لن يكون أبداً ما دامت اللغة العربية لغة التنزيل الكريم.

1- نادية رمضان، **قضايا في الدرس اللغوي**، د. ط. الإسكندرية:2004، جامعة حلوان، ص97.

2- صالح بلعيد، **مقالات لغوية**، ص195-197.

- إن دعاة الأصالة، ينادون بالحفاظ على اللغة العربية الفصحى، وتقديسها مدى الحياة، ولا يقبلون بغيرها بديلا، وكلّ من يسعى إلى نقدها أو الحديث عنها بالسوء، يعتبرونه عدواً للغة العربية والإسلامية.
- أما دعاة التجديد، فإنهم يبحثون في الطرق والأساليب والمناهج التي ينبغي أن تسود في الدرس النحوي، والتزموا بفكرة عدم المساس بجوهر اللغة العربية والنحو.
- أنّ المشكلة النحوية هي قضية تربوية وتعليمية مختصة، وحلها يكون بالبحث عن منهجية تعليم النحو العربي، وكيفية تسهيل عملية تلقينه للناشئة.
- كل المحاولات التيسيرية التي ظهرت في الوطن العربي باءت بالفشل رغم ما تحمله من أفكار جريئة وذات فائدة كبيرة في مجال تعليم النحو العربي لأسباب كثيرة ومتنوعة.

الفصل الأوّل:

إرهاصات تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر.

1. مفاهيم بعض المصطلحات التي لها علاقة بتيسير تعليم النحو العربي.
2. مشروع الرصيد اللغوي.
3. من قرارات ندوة اتحاد الجزائر عام 1976.
4. في الرد على الداعين إلى إلغاء نظرية العامل وظاهرة الإعراب من الدرس النحوي.

1. مفاهيم بعض المصطلحات التي لها علاقة بتيسير تعليم النـــحو:

1-1- المعاني اللغوية: إن اللغة وسيلة تبليغ وتواصل بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه. يقول ابن جني عن اللغة بأنها "أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم[1]" فبها يتم نقل الأفكار من شخص إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر. كما أنها تستخدم للتنفيس عما يخالج الإنسان من مشاعر وأحاسيس، فهي ظاهرة اجتماعية وليست من عمل فرد واحد إذ يستمد الفرد لغته من الوسط الذي يعيش فيه بطريقة تدريجية وليس دفعة واحدة، وبعد مرور الوقت يصبح متمكنا منها، ومن ثمّ قد يكون الفرد مستعداً وقادراً على إثراء هذه اللغة عن طريق تعلّمه اللغة العلمية والتقنية ولغة المسرح وغيرها. يقول الدكتور علي أبو المكارم: "...اللغة أداة تفكير، وأسلوب تعبير، ووسيلة تصوير، وهي تؤدي هذه الوظائف للإنسان الفرد وللمجتمع الإنساني[2]" فهي أداة تفكير لكونها وسيلة لتناول أحداث ووقائع وإدراك ما بينها من علاقات ففيها يتمّ استحضار الماضي، والتفكير فيما هو آت، وهي أسلوب تعبير لأنّها تعبّر عن حاجات الفرد في حياته اليومية داخل المجتمع، كما أنّها وسيلة تصوير للمشاعر والأحاسيس، وتجسيدها على أرض الواقع بطريقة فنية رائعة كما يفعل الشعراء والأدباء. فهي تتغيّر وتتطوّر عبر الزمن. يقول الدكتور رمضان عبد التواب في تطوّرها: "إنّ تاريخ اللغة يشهد بأنّه ما من لغة على ظهر الأرض جمدت على شكل واحد مئات
السنين[3]" فهي مسايرة للعصر، حيث لكلّ عصر لغته الخاصة حسب تطوّر التكنولوجيا والعلوم، ولكل لغة نحوها ومصطلحات خاصة بها وهي:

➢**النّـــحو:** إنّ النحو العربي هو قواعد وأحكام استنبطت من مادة العربية في عصر الفصاحة اللغوية لضبط كلام العرب والاحتكام إليها عند الشك في صحة أو خطأ مفردة أو عبارة ما. يقول ابن جني في تعريفه للنحو: "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها[4]" فالنحو هو السبيل إلى امتلاك الفصاحة اللسانية، ويعمل على عصمة اللسان من الخطأ، فهو"القياس الذي يعلم استعمال اللغة

1- أبو الفتح عثمان ابن جني، **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، ط3. مصر: 1986، الهيئة المصرية للكتاب، ج1 ص33.

2- علي أبو المكارم، **المدخل إلى دراسة النحو العربي**، ط1. القاهرة:2007، دار غريب، ص15.

3- رمضان عبد التواب، **التطوّر اللغوي- مظاهره وعلله وقوانينه**- ط1. مصر:1983، مطبعة المدني، ص80.

4- أبو الفتح عثمان ابن جني، **المرجع السابق**، ج1، ص34.

استعمالا صحيحا ويجنّب الوقوع في الأخطاء[1]"ويعرفه جورج مونان، فيقول: "النحو هو كل ما يتطلع إلى الإخبار أو الدليل على وظيفة ملفوظ[2]"و يقول الدكتور عباس حسن في أهمية هذا العلم ومكانته من اللغة العربية: "إنّ منزلة النحو من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثـــة وهو أصلها الذي تستمد عونهن وتستلهم روحه، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعها، ولن تجد علما من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو أو يستغني عن معونته، أو يسترشد بغير نوره وهداه[3]" فالنحو هو عماد اللغة والعلوم اللسانية، ولا يمكن لأي علم من هذه العلوم الاستغناء عنه، لأنّ النحو فيها بمثابة الملح في الطعام كما قيل سابقا ويعرفه كذلك أحد الباحثين الجزائريين بقوله: " النحو عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات فهو موجه وقائد إلى الطرق التي بها يتم التعبير عن الأفكار"[4] إنّ للنحو إذاً هدفين رئيسيين هما: الهدف النظري الذي يسعى إلى تزويد القارئ بمعلومات عامة وشاملة عن اللغة، أمّا الهدف الوظيفي، فيرمي إلى مساعدة المتعلم على تطبيق تلك المعارف التي اكتسبها من قبل، ويتم له ذلك عن طريق الممارسة والتدريب المستمرين. فالنحو"علم ممتع يأخذ العقل ويسحر اللُّبّ ويبعث الثقة في الدارس والمدرِّس معا[5]" ويعرفه الدكتور علي أحمد مدكور فيقول: "إنّ النحو من علوم الوسائل، وليس من علوم المقاصد، مرماه سلامة الاتصال اللغوي نطقا وكتابة[6]" فالنحو هو وسيلة وليس غاية كما اعتقد البعض في السابق، يعتمد عليه المتكلم في إتقان لغته وتقويمها. ويمكن تلخيص الأسس التي ينبني عليها النظام النحوي للغة العربية كما عرضها الدكتور تمام حسان في كتابه (اللغة العربية معناها ومبناها) في الأسس الآتية[7]:

- طائفة من المعاني النحوية العامة تسمى معاني الجمل أو الأساليب؛

1- Marie Noëlle Gary- Prieur, **de la grammaire à la linguistique- l'étude de phrase**- Edition N02. Paris : 1989, Armand colin, p10.

2- George Mounin, **dictionnaire de la linguistique,** Paris : 1974, édition presse universitaire de la France, p157.

3- عباس حسن، **اللغة والنحو بين القديم والحديث**، ط2. القاهرة: 1971، دار المعارف، ص66.

4- قاسمي الحسني محمد المختار "**تعليمية النحو**" أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر: 2001، ص434.

5- محمود حسين مغالسة، **النحو الشافي**، ط3. بيروت: 1997، ص7.

6- علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ط1. الكويت: 1984، مكتبة الفلاح، ص249.

7- تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، د.ط. المغرب: 1994، دار الثقافة، ص184.

- مجموعة من المعاني النحوية الخاصة أو معاني الأبواب المفردة كالفاعلية والمفعولية والإضافة...الخ؛

- مجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها، وذلك كعلاقة الإسناد والتخصيص، والنسبة، والتبعية. وهذه العلاقات في الحقيقة قرائن معنوية على معاني الأبواب الخاصة كالفاعلية والمفعولية؛

- ما يقدمه علما الصوتيات والصرف لعلم النحو من قرائن صوتية أو صرفية كالحركات والحروف ومباني التقسيم ومباني التصريف ومباني القرائن اللفظية؛

- القيم الخلافية أو المقابلات بين أحد أفراد كل عنصر مما سبق وبين بقية أفراده. وبهذا فإنّ النحو يرتبط بكل من علم المعاني، وعلم الأصوات، وعلم الصرف ولا يمكن فصله عنها في كل الأحوال وإلا فلن تُفهم اللغة العربية أبدا.

➢ **السليقة النحوية واللغوية:** هي القدرة على استعمال اللغة في صورة شفوية أو مكتوبة وهي مكتسبة، لا فطرية، والصحة والخطأ عند صاحبها رهن بالصحة والخطأ في المصادر اللغوية التي يستمع إليها الطفل في البيئة الاجتماعية المحيطة به؛ وهذا يعني أنّ صحة السليقة اللغوية أو فسادها مرتبط بصحة أو فساد البيئة اللغوية للمتعلم، سواء داخل الأسرة أو خارج البيت عندما يخالط الآخرين في محيطه الاجتماعي.

يقول الدكتور عبد الباري عصر: "... هناك سليقة نحوية تتحدد في أنّها – بدورها – قدرة يكتسبها المتعلمون من معلميهم في اتجاهين هما: الصحة اللغوية والملاءمة اللغوية فالصحة اللغوية يقصد بها أن تتطابق استعمالات الفرد اللغة مع معظم ما قال به النحاة، أو بعض ما قالوه، وأمّا الملاءمة اللغوية، فتعني توافق التراكيب اللغوية التي يستعملها الفرد مع المعاني التي يقصد التعبير عنها أي الوفاء بصحة التراكيب، وتمام المعاني والفائدة منها حتى لا يحدث اللبس[1]" فالتراكيب لابد وأن تتوافق مع معاني الكلام وإلا فلن يفهم المتعلم المقصود من أقسام النحو كلها ويصبح مجرد آلة

1 - حسن عبد الباري عصر، **الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، د.ط. الإسكندرية:2000، مركز الإسكندرية للكتاب، ص289.

يصنع جملاً بمجموعة من كلمات لا تتوافق مع بعضها لتأدية الكلام وتركيب جملة وظيفية تلبي حاجات الفرد داخل مجتمعه.

والفرق بين السليقة اللغوية والسليقة النحوية هو أن الأولى يمكن لأي فرد كان أن يكتسبها في هذه الحياة عن طريق سماعها من لسان فصيح لا خطأ فيه دون معرفة القواعد التي تحكم هذه اللغة أمّا السليقة النحوية فيتم اكتسابها عن طريق تعليم القواعد النحوية وفهمها فهما جيدا، ثم ربط التراكيب اللغوية بالمعاني التي تفيدها، وبهذا فإن عملية اكتساب السليقة النحوية من مهام النحو التعليمي.

➢ **الملـــكة اللغوية أو اللّسانية:** الملكة اللسانية هي أساس الدرس النحوي وغايته، كما أنّها أساس الدراسات الأخرى في اللسان العربي وغايتها مثل النحو والصرف والبلاغة والأدب، فــ"الملكة اللسانية اصطلاح لابن خلدون يقصد به: قدرة اللسان على التحكم في اللغة والتصرف فيها[1]" فهي تمكن الفرد من التعبير عما في نفسه وحاجاته بكل صحة وعفوية، كما أنّها تتحقق عن طريق التدريب والمران لما يسمعه المتعلّم لأوّل مرّة. يقول ابن خلدون (ت808هــ): "فالمتكلّم من العرب حين كانت اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم... فيلقنها كذلك، ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم[2]" فالتكرار المستمر للكلمات والجمل يعين على اكتساب هذه الملكة.

وتعرّض العلامة ابن خلدون في كتابه المقدمة إلى صلة النحو بالملكة اللسانية، إذ يقول عن قوانين الإعراب: "وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة نفسها... إنّما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل[3] " إذ هناك الكثير ممّن درسوا النحو وتعمقوا في أصوله وأسراره، إلاّ أنّهم لا يجيدون هذه الملكة ولا تسلم تعابيرهم من اللكنة واللحن، وبالمقابل نجد العديد من الشعراء والأدباء يجيدون هذه الملكة ويعبّرون بكل فصاحة وسلاسة رغم أنّهم لم يتعمقوا في دراسته، وهذا شائع في البلاد العربية، لأن قواعد الإعراب تكتسب عن طريق التدريبات المستمرة، فهي خاصة بالجانب التعليمي التربوي، أمّا السليقة اللغوية فهي عفوية. فجودة الملكة وقصورها ترتبط بتمام الملكة أو نقصانها، ويكون ذلك بالنظر إلى التراكيب لا إلى المفردات كما يقول ابن خلدون: "اعلم أنّ اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي

1- محمد عيد، **الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون**، د.ط. القاهرة: 1979، عالم الكتب، ص1.

2- ابن خلدون، المقدمة، ط1. بيروت: 1993، دار الكتب العلمية، ج1، ص477.

3- المرجع نفسه، 482

ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنّما هو بالنظر إلى التراكيب"[1] فإذا تمّ التعبير بطريقة سليمة عن المعاني المقصودة، تتحقق الغاية التي يقصدها المتكلم عند السامع.

➢ **التّعلــيمية:** إنّ التعليم أهم ما في الحياة، فهو العصب الحساس في أي مجتمع من المجتمعات وهو الحامل الناقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمة، فالتعليمية أو"الديداكتيك مادة هدفها تعريف وتحديد المجال الخاص بالدراسة، ومسيرة التعليم، مع منهجية تقديم استراتيجيات الاستغلال والبحث الموجهة إلى الجمهور المثقف والراغب دائما في التعلم[2]" فالتعليمية تبحث في طبيعة المادة المراد دراستها، وفي طبيعة وأهداف تدريسها، وتنطلق من المعطيات العلمية المتجددة باستمرار في كل من علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية، وغيرها. وللتعليمية معنيان هما المعنى العام والمعنى الخاص، فأما المعنى العام فيرتبط بـــ"العملية التعليمية في شكلها العام، وما يتعلق بها من مبادئ واستراتيجيات، ويقصد بها الأسس العامة التي تستند إليها العناصر المكونة لها من مناهج وطرائق ووسائل وتقويم، والقوانين والنظريات العامة التي تتحكم في تلك العناصر وفي وظائفها التعليمية[3]" فالتعليمية العامة تهتم بالإطار المعرفي وبتوليد القوانين والنظريات والمبادئ العامة لمفهوم التعليمية بصفة عامة، أما المعنى الخاص لهان فهو أنها ترتكز على القوانين والنظريات التي ترتكز عليه التعليمية العامة، إلا أنّ هذه القوانين تتعلق بمادة تعليمية واحدة، فـــ" تهتم التعليمية الخاصة بالمجال التطبيقي، لتلك المعارف والمبادئ والنظريات والقوانين، مع وجوب النظر إلى خصوصية كل مادة دراسية[4]" و بهذا نفهم أنّ التعليمية العامة تختص بالمادة التعليمية بشكل عام على عكس التعليمية الخاصة التي يقتصر عملها على مادة دراسية واحدة.

أ- **موضوع التعليمية:** إنّ العناصر المكونة لنظام التعليمية والتعليم تتمثل في ما يلي:

1- **المعرفة الكاملة بالمتعلمين:** من هم؟ هل هم صغار أم كبار؟ وما هو مستواهم المعرفي ومعرفتهم السابقة بمواد التخصص الذي سيدرسونه، وبالمادة التي سيدرسونها مجددا؟ وما هي ظروفهم النفسية والاجتماعية؟ وما هي درجات التباين بينهم كجماعة من متعلمين يجمعهم قسم واحد؟ وما هي مميزات كل واحد من هؤلاء المتعلمين؟

1- ابن خلدون، **المقدمة** ، ط1. بيروت: 1993، دار الكتب العلمية، ج1، ص476.

2- Michel Pougeoise, **Dictionnaire de la langue française**, Paris : 1996, p7.

3- خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ط1، مطبعة ع/بن، 2005، ص128.

4- المرجع نفسه، ص129.

2- المعلم: تبحث التعليمية في هويته وتكوينه، وخصائصه النفسية والمعرفية والاجتماعية وعلاقته بالتوجهات العامة لسلك التعليم، وأساليب ممارسته لمهنة التعليم وكذا طريقة تبليغه وأدائه.

3- المحتوى: يكمن في كل ما يمكن تعلمه وتعليمه، وفي جملة المعارف والمعلومات العلمية المكونة للبرنامج المقرر.

4- مؤسسة التعليم: أين تقع، في بيئة اجتماعية مدنية أم ريفية؟ وهل هي قادرة على توفير وسائل العمل اللازمة للتعليم؟ وما هي القوانين التي تسيّرها؟.

5- معرفة الأهداف: ما نوعها؟ هل هي عامة أم خاصة؟ وهل تتعلق بمهارات عامة أم بمعارف خاصة؟ ومن الذي يختارها ويحددها؟ وذلك للوصول إلى طريقة مناسبة توضح لنا كيفية تأسيس تعليمية ما على أهداف تربوية تعليمية مدروسة بدقة وبإمكانها أن تجيب عن التساؤلات الآتية:

- هل يهدف التعليم أساسا إلى إكساب المتعلم معلومات أو مهارات أو سلوكا أو اتجاها فكريا محددا مثل النقد أو الإبداع أو الاستظهار؟.
- وهل يهدف التعليم إلى إكساب المتعلم إشكاليات حقيقية واطلاعا معمقا على المفاهيم وتحكما فيها والربط بين علاقاتها المختلفة؟.

6- الأنشطة: أي ما هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم في تبليغه لمعلوماته، والتي تتعلق بمهارات السمع والكلام والقراءة والتصحيح؟ فهناك أنشطة شفوية، وأخرى كتابية، ولا يمكن الاكتفاء بجانب دون آخر منهما. كما أنّ هذه الأنشطة منها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالمتعلم، كما أنّ "دور المعلم يكمن في تدخلاته المنهجية وتوجيهاته الضرورية فقط، ويمكن أن يبقى جانبا في بعض الحالات اللازمة، فلا يتدخل في كل صغيرة وكبيرة ليدع المجال للتلاميذ يعبرون بأنفسهم عن أنفسهم ويتخاطبون فذلك يؤدي إلى روح التنافس المثمر، وتقوية دوافع التلاميذ نحو التعلم[1]" فالتعليم الجيد لا يتحقق إذا ما أفسحنا الطريق أمام المتعلم ليعبر عما في ذهنه من تساؤلات، وأفكار ويستفسر عنها من المعلم وبذلك يخلق هذا الأخير نوعا من الحوار والنقاش الجاد والعلمي، الذي يفيد منه كل من المتعلم والمعلم في بعض الأحيان.

1- بشير إبرير، **توظيف النظرية التوليدية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية**، رسالة دكتوراه دولة قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة: 2000، ص248-249.

7- الوسائل: مثلا: هل العملية التعليمية تتم في القسم أم في المخبر؟ وهل يتوسل المعلم بالكتاب فقط أم هناك وسائل أخرى مثل الصور، والأشرطة وغيرها من الوسائل التعليمية الحديثة.

8- النتائج التي تم تحقيقها في العملية التعليمية: فهل تم تحقيق الأهداف المحددة؟ وما هي نسبة ذلك النجاح؟ وهل بإمكان المتعلمين أن يشاركوا في تقويم النتائج المتوصل إليها؟ وما هي الثغرات والنقائص التي تجلت، ومن الضرورة سدها؟ وما هي الصعوبات التي تواجه المعلمين والمتعلمين معا في التعليم والتعلم؟ وأين تكمن المشكلة؟ أ في الطريقة أم في المتعلم، أم في المحتوى أو الوسائل، أم في المعلم الذي يعد العنصر الفعال في العملية التعليمية؟ وكيف يتم حل هذه المشكلة؟

إنّ كل هذه التساؤلات تجيب عنها التعليمية بالدراسة والتحليل لأية مادة من المواد التعليمية.

ب- **تعليمية النحو:** فتعليمية النحو تبحث في كيفية اكتساب المهارات اللغوية عند المتكلم تقول إحدى الباحثات في اللغة والنحو: "لا تكمن أهمية تعليمية النحو في اكتساب المتعلم ملكة نحوية مهمة أو قوية، بقدر ما تكمن الأهمية في كيفية توظيف وتجسيد هذه الملكة في الكلام والجمل التي ينشئها[1]" فالتعليمية تبحث في كيفية توظيف المعلومات التي يتلقاها المتعلم نطقا وكتابة، ومن أهم الحقائق التي أثبتها العلماء في حقل تعليمية النحو نجد:

- المتعلم وتحليل احتياجاته؛
- الانتقاء والترتيب والعرض للمادة النحوية؛
- الطريقة: إنّ الطريقة هي الإجراء العملي الذي يعمل على تحقيق الأهداف التعليمية والبيداغوجية لعملية التعلم. والتعليمية تميز بين طريقتين هما[2]:

أ – **القواعد المباشرة grammaire explicite:** وتتضمن عرضا مباشرا للقوانين التي تقوم عليها التراكيب والجمل.

ب- القواعد الضمنية grammaire implicite: وهي التي تخلو من العرض المباشر لأية قوانين.

1 - Christian Nique, **grammaire générative : hypothèses et argumentations**, Paris : 1991, Hatier Didier, p153.

2 - Frederic François, **L´enseignement et la diversité des grammaires,** Paris : 1974, Hachette, p198.

- **نظام الوحدة التعليمية بدل الدرس:** توصل الباحثون في حقل تعليمية النحو إلى أنّ منهج تدريس اللغة ينبني في شكل وحدات لغوية (unités linguistiques) تكون مكملة لبعضها البعض، وبها تنشأ علاقة وطيدة بين النحو والنصوص، فيتم تعليم التعبير الشفوي والكتابي بسهولة.

- **تعليمية النحو والوسائل التعليمية (أو البيداغوجية):** ومن هذه الوسائل البيداغوجية التي تقترحها التعليمية على مدرسي اللغة بصفة عامة والنحو بصفة خاصة هي "التمارين البنوية (les exercices structuraux)"[1] والمشجّرات، فأما التمارين البنوية فحدد لها علماء اللسانيات مجموعة من المقاييس جمعها الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في النقاط الآتية[2]:

- يأتي كل تدريب على الفور، وبعد إدراك المتعلم لمحتواه اللفظي والمعنوي (الصوت والبنية والدلالة) واستئناسه به، حتى لا يكون تدريبه على أشياء مجهولة لا يعرف لها معنى.
- تترتب عملياته هكذا: يقدم المعلم أو المدرس العناصر الجديدة (يستخرجها من النص الذي سبق أن اطلع المتعلم عليه في حصة الإدراك) على شكل تقابل بين الأصول والفروع

(ويحتاج في ذلك أن يستعمل بعض العناصر القديمة) ويشعر التلميذ بهذا التقابل اللفظي البنوي والدلالي (في مستوى الدوال) باستبداله عنصرا بآخر في داخل الصيغة الواحدة ويكرر ذلك حتى يستنبط المتعلم بنفسه المصفوفة(أي القياس) التي يندرج فيها هذا التقابل (ويقع ذلك إما في مستوى الحروف في تعليم الأداء الصوتي الصحيح وإما في مستوى التراكيب حسب ما يستلزمه التخطيط). ولابد كما قلنا أن تكون جميع العناصر - وخاصة الكلم- معروفة لدى المتدرب وإن لم يكتسب بعد المهارة على استعمال الجديد منها لأن المقصود ههنا هو اكتساب البنية والمثل الإجرائية- فإن كان في المدرسة مخبر لغوي وهو عبارة عن مخادع ينعزل فيها المتدرب ويسمع المثيرات المسجلة في شريط فيستجيب لها ثم يسمع الجواب الصحيح المسجل فيه أثر ذلك فيعيد الإجابة- وينبه على خطئه المعلم إن تمادى فيه وهكذا دواليك. فيمكن أن يستفيد المتعلم أكثر لأن تدريبه فيه متواصل غير متقطع فكأن له مدرسا خاصا لا يشتغل إلا به.

---

1 - Pierre Delattre, **les exercices structuraux pourquoi faire ?**, Paris : 1971, Hachette.

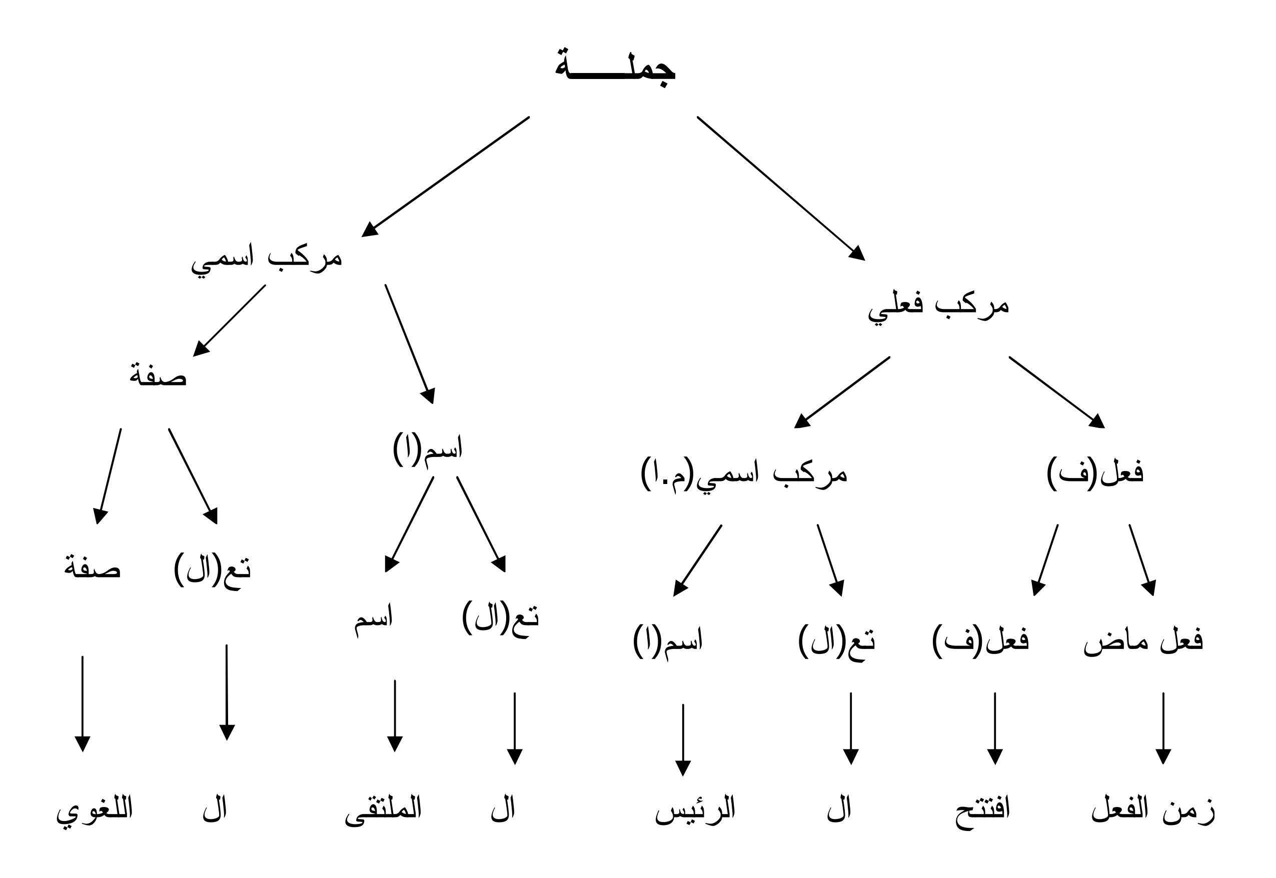
2-عبد الرحمان الحاج صالح **"أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"** مجلة اللسانيات الجزائر: 1974، ع04، ص74.

- يكتفي في كل حصة ترسيخية من هذا النوع بالتدريب على التصرف في بنية واحدة بل ويكتفي في داخل القياس الذي يضبط هذا التصرف على تقابل بنوي واحد (كالانتقال من المفرد إلى صيغة واحدة من جموع التكسير أو من المضارع المثبت إلى المضارع المنفي بلم ولن وما والاستثناء بإلاّ في جميع أحواله وغير ذلك. وهذا لا يتطلب أكثر من أربع دقائق). ثم يعاد نفس التصرف عشر مرات على الأقل بتغيير المادة في كل إعادة (أي المحتوى الصوتي والدلالي). ويجري ذلك مشافهة في الصف أو في المخبر اللغوي (ويكلف التلميذ بعد ذلك بعدد كبير جدا من هذا التحويل نفسه كتابة وكفرض منزلي) والمقصود ههنا هو أن يتمكن المتعلم من إجراء هذا التصرف بدون أي تردد.
- تنوع هذه وترتب وتدرج على الشكل التالي:

- الحكاية المجردة لما يسمعه المتدرب (مما قد فهم معناه من ذي قبل) حتى يتشبع سمعه بها.
- الاستبدال الساذج وهو الذي يخص الموضع الواحد من الصيغة(مثل: جاء القوم إلاّ زيدا جاء القوم إلا عمرا...الخ.
- الاستبدال المتعدد المواضع وهو تغيير للمادة في عدة مواضع وعلى التوالي (مثل: جاء القوم إلا زيدا، ذهب القوم إلا زيدا، ذهب الناس إلا زيدا...الخ.).
- الزيادة أو الحذف (مثل: جاء القوم إلا زيدا، جاء القوم راكبين إلا زيدا، جاء القوم راكبين مساء أمس إلا زيدا وهكذا. وكذلك الحال بالنسبة للحذف.

- التصرف والتحويل البنوي، وهو جوهر التمارين الجارية على البنية لأنه تدريب على تغيير صيغة القبيل الواحد من العناصر في داخل الوحدة اللغوية بدون زيادة (ولا حذف) على هذه الوحدة (أو بزيادة أو حذف بمزج التحويل بالنوع الرابع) فهو تغيير لصيغة هذا القبيل لا لمادته (لا تستبدل كلمة بأخرى في نفس الموضع بل تفرع الفروع البنوية من الأصل الواحد) وذلك كهذا التمرين: المثال: ما علمت متى خرج← لا أعلم متى يخرج، ما سألت متى سافر← ما أسأل متى يسافر وكهذا المثال الآخر: هذا رجل من مكة← هذا رجل مكي الأصل، هذا رجل من المدينة← هذا رجل مدني الأصل...الخ. أما المشجرات، فالهدف منها هو إبراز التركيب الباطني للجملة على شكل رسم بسيط جذره الرئيسي هو الجملة، "وهو رسم تجريدي أفضل من الإعراب، يمثل البنية

التركيبية للجملة، ويساعد المتعلم على تصور هيئات التركيب في يسر وبساطة[1] " والشكل التالي يوضح ذلك:



فبهذا التركيب يتمكن المتعلم بسهولة من إدراك الوحدات اللغوية التي تشكل الجملة وبذلك يكون في غنى عن المصطلحات والتعريفات التي تتزاحم في رأسه الصغير دون جدوى وأية فائدة تذكر.

- **الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي:** فالنحو العلمي هو تلك القواعد والمعايير التي وضعها النحاة الأوائل، أما النحو التعليمي فهو نحو وظيفي تساعد معرفته على التحكم في اللّغة عند الفرد، حيث يستعمل مختلف البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت ذاته. تقول الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي: "فالنحو العلمي هو نظرية اللّغة يجب أن يكون معياريا، بل عليه أن يكون علميا موضوعيا، يصف أنحاء اللغة ولا يفضل فيها أي منها وأي تأدية على أخرى، إذ إنّه يعتمد على

1- عبد الرحمان الحاج صالح "**النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية- محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي** " مجلة اللسانيات، الجزائر: 1982، معهد العلوم اللسانية والصوتية، ع06، ص31.

كل ما هو موجود في كلام العرب أي ما نطق به العرب فيثبت في لغتهم. أمّا النحو التعليمي فهو نحو معياري يعتمد على معيار أي على نموذج لغوي معيّن للتفرقة بين الخطأ والصواب في كلام المتعلمين[1]" أي أنّ النحو العلمي نظرية أي مجموعة من المعلومات والمعارف، أمّا النحو التعليمي فهو مجرّد تطبيق لتلك النظرية فهو مجموعة من قواعد وظيفية يهتم بها المختصون في التربية والتعليم. فالنحو العلمي هو ذلك العلم التحليلي التخصصي، يتعمق فيه الباحثون المتخصصون، بهدف وصف الظواهر النحوية وتفسيرها تفسيراً علمياً دقيقاً. "أمّا النحو التعليمي التربوي فهو المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة[2]" بصورة سليمة، فالنحو التعليمي يبحث في كيفية إيصال التراث النحوي العربي إلى المتعلّم العربي منذ نشأته، بطريقة سهلة، تبعده عن الوقوع في متاهات التحليل والتعليل والفلسفة التي لا جدوى منها في النحو العربي. فهذا المستوى النحوي الوظيفي يدرج في البرامج التعليمية والكتب المدرسية عبر مراحل التعليم المختلفة. ويقول الدكتور أحمد بلحوت في هذا الشأن: "إنّ الاستخدامات المنهجية للنحو العلمي، تختلف عنها في النحو التعليمي فالعالم يسعى في دراسة اللغة إلى اكتشاف نظامها، ويستخدم وسائل علمية موضوعية للوصول إلى النتائج، بينما المبرمج للمحتوى يستخدم هذه النتائج بطرق خاصة قصد تمكين المتعلّم من اللغة[3]" فالنحوين متكاملين ولا يستغني أحدهما عن الآخر لأنهما كلٌ متكامل ولأنهما نظرية وتطبيق لهذه النظرية.

1-2- المعنى اللغوي والاصطلاحي للتجديد والتيسير: من خلال ما درسناه من مختلف المحاولات التيسيرية للنحو العربي في العصر الحديث سواء كانت نظرية أم تطبيقية وجدنا مصطلحات مختلفة يقصد بها التيسير منها : الإحياء، التجديد، التيسير، التبسيط والتهذيب، والإصلاح وغيرها، ولمعرفة ما تتضمنه هذه المحاولات من آراء لحل مشكلة صعوبة النحو وتعقّده، تفرض علينا هذه الدراسة معرفة المعاني اللّغوية والاصطلاحية لكلّ من هذه المصطلحات الموجودة في تلك المحاولات التيسيرية:

1- خولة طالب الإبراهيمي، **النظرية النحوية التي يرتكز عليها تعليم النحو والبنى التركيبية**، رسالة ماجستير إشراف: د.عبد الرحمان الحاج صالح، الجزائر: 1977، ص205.

2- محمد صاري، **تيسير النحو موضة أم ضرورة، ندوة تيسير النحو**، الجزائر: 2001، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، ص185.

3- أحمد بلحوت، **النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور مصطفى حركات، الجزائر: 1992، ص141.

1-2-1- المعاني اللّغوية لها :

1. **التيسير**: لغة: جاء في معجم الوسيط في مادة(يسر) مايلي:"يسر الشيء: (ييسر يسرًا: سهلَ وأمكن[1]".
2. **التجديد:** لغة: جاء في مادة(جدّ) من المعجم "جدّد الشيء صيّره جديدًا [2]".
3. **التبسيط:** لغة: جاء في مادة (بسّط) "بسط الشيء: جعله بسيطًا لا تعقيد فيه[3]" وهي كلمة محدثة كما جاء في المعجم الوسيط .
4. **الإحياء:** لغة: جاء في مادة (حيّ) من أحيا الله فلانا: جعله حيا وأحيا الله الأرض: أخرج فيها النبات[4]".
5. **التهذيب:** لغة: جاء في مادة (هذب) من نفس المعجم: "هذّب الكلام: خلّصه ممّا يشينه عند البلغاء، ويقال هذّب الكتاب: لخّصه وحذف ما فيه من إضافات مقحمة أو غير لازمة[5]".
6. **الإصلاح:** لغة: جاء في مادة (صلُح) من معجم الوسيط: (أصلَحَ) في عمله أمره: أتى بما هو صالح ونافع، وأصلَحَ الشيء: أزال فساده[6]".
7. **السهولة:** لغة: جاء في مادة (سَهُل) من نفس المعجم: خلوّ اللفظ من التكلّف والتعسف[7]".

1-2-2- المعاني الاصطلاحية:

➢ **الإحياء:** ظهر لأوّل مرّة هذا المصطلح في كتاب إبراهيم مصطفى الموسوم بعنوان: (إحياء النحو)، وقد بيّن المؤلّف المقصود من الإحياء في قوله في مقدمته: "أطمع أن أغيّر منهج البحث النحوي للغة العربية، وأن أرفع عن المتعلمين إصر هذا النحو، وأبدلهم منه أصولاً سهلة يسيرة تقرّبهم من العربية، وتهديهم إلى حظّ من الفقه بأساليبها[8]" فالإحياء هنا حسب قول الدكتور إبراهيم مصطفى محاولة تقريب المادة النحوية من المتعلم، " إذا المقصود بالإحياء كما يفهم من دعوة الأستاذ

1- معجم الوسيط، **مجمع اللغة العربية**، ط3، ج1، ص1104.

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- المرجع نفسه، ص58 .

4- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

5 -المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

6- المرجع نفسه، ص539.

7-المرجع نفسه، ص476.

8- إبراهيم مصطفى، **إحياء النحو**، ص1.

إبراهيم مصطفى، يكون على أساس التحديد للوظائف الدلالية لحركات الإعراب في الأسماء، إذ حاول أن يعيد تبويب النحو، فاستغنى عن بعض أبوابه، وأدمج عدداً منها في بعضها، وقدّم فهماً جديداً لبعض ثالث[1] " فهذا ما قصده المؤلف من تغيير منهج البحث النحوي، وهذه قضية تربوية تعليمية يختص بها الجانب التربوي. فالإحياء إذا يقصد به تيسير لتعليم النحو العربي.

➢**التيسير:** وما شابهه من مصطلحات مثل: التسهيل، التبسيط، الإصلاح...وغيرها فهو تقريب مادة النحو العربي من المتعلّمين، بتقديمها على صورة أبسط ممّا هي في السابق والاقتصار على النّحو الوظيفي الذي يحتاجه الطالب عبر مراحله التعليمية.

➢**التجديد:** يقول **الدكتور** حلمي خليل في قضية تجديد النحو العربي: "...وبالتالي أصبح من الضروري على اللغوي أن يخطو لنفسه منهجا جديدا لا يعتمد على تراث أخذ من فلسفة الإغريق وقواعد اللغة اليونانية[2] " يقصد به البحث عن شيء جديد، لم يسبق له الوجود، وهذا غير ممكن لأننا لا نستطيع هدم التراث النحوي الذي تركه لنا علماؤنا الفطاحل، ونأتي بغيره، لأنّ ذلك يسيء إلى اللغة العربية وأصولها.

إن هذه المصطلحات متداخلة فيما بينها بنسبة كبيرة، إلا أن هناك فروقا بين البعض منها فالتيسير - في رأيي- هو نفسه التبسيط والتسهيل، والإحياء هو إعادة بعث الحياة في شيء ما والتهذيب والإصلاح يقصد بهما حذف ما ليس له فائدة في الكلام والكتابة وترك ما هو ضروري في المادة المراد تعليمها. أما التجديد فهو الإتيان بما هو جديد وترك القديم على عكس التيسير الذي ينطلق مما هو موجود ويعتمد عليه محاولا إيجاد منهج وطريقة توضحه وتسهله.

2- مشروع الرصيد اللغوي: إن أهم موضوع يطرحه حقل تعليمية اللغات، هو اختيار المادة اللغوية التي يحتاجها المتعلم في حياته المدرسية واليومية. ففي سنة 1961م عقدت جامعة الدول العربية مؤتمراً للتعريب والذي كان "يرمي إلى حصر الألفاظ التي يكثر تداولها بين تلاميذ المرحلة الأولى من الابتدائي. ولم يكن لهذا المشروع أي حظ من التنفيذ حتى الإعداد له لم يتم إلى أن حصل حادث هام في اجتماع الجزائر لوزراء التربية للمغرب العربي في سنة 1967. فقد اقترحت فيه طريقة كاملة في

1 - إبراهيم عمر سليمان زبيدة، **حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث دراسة تحليلية تقويمية**، ط1. ليبيا:2004، دار الكتب الوطنية، ص18.

2- حلمي خليل، **العربية وعلم اللغة البنيوي**، د.ط. الإسكندرية: 1996، دار المعرفة الجامعية، ص170.

كيفية إنجازه وحددت أهدافه بالدقة المطلوبة[1]" شاركت في هذا المؤتمر كل من تونس والجزائر والمغرب، واتفق فيه على تسمية هذا المشروع بالرصيد اللغوي، ونظرا للصعوبات التي واجهها منجزو هذا المشروع، في تحقيق هدفهم، توقف هذا النشاط عام 1972م.

2-1- مفهوم الرصيد اللغوي وأهدافه: يقصد به "ضبط مجموعة من الألفاظ والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي[2]" وأكد الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح بأن هذا الهدف كان في بداية الأمر، وبعد الإحساس بصعوبة تحقيقه، اكتفى المسؤولون في هذا المشروع بحصر المفردات فقط والمرحلة الابتدائية.

2- 2- فوائده وخصائصه[3]: إن لهذا المشروع فوائد وخصائص هي:

أ- سيتم بهذا الرصيد الوظيفي (إذا استثمر كما ينبغي) توحيد لغة الطفل العربي والشباب العرب عامة. فبما أنه قد اشتركت في استخراجه وتحريره وضبطه جميع الدول العربية واتفقت هذه الدول على إدخاله في التعليم والاعتماد عليه في تأليف الكتب المدرسية وتسييره في جميع المؤسسات ذات التأثير على الجمهور فإنه سيتم بذلك توحيد لغة المتعلمين وذلك من موريتانيا إلى الخليج.

ب- سيستجيب لما تقتضيه نواميس التربية السليمة وحضارة العصر الحديث. فهذا المشروع يساعد الطفل على تفادي ذلك الحشو الذي يثقل دهنه الصغير بما هو ليس بحاجة إليه من ألفاظ لا يتقبلها في سن مبكرة. وبه يتفادى المشترك اللفظي الذي يعيق فهمه، ويمكّن من تحقيق شرط "من شروط التربية الناجحة وهو التدرج والتسلسل المنطقي للعمليات التعليمية إذ يمكن به أن تخطط المادة الملقنة نفسها بتوزيع الألفاظ على مختلف الصفوف وبحسب ما تقتضيه سن المتعلّم ومداركه ومستواه الذهني الطبيعي[4]" فالتدرج في التعليم مهم جداً، وبالاعتماد عليه يتمكن المتعلم من الانتقال من الجزء إلى الكل ومن البسيط إلى المركب، كما تقتضي طبيعة الإنسان الذهنية، وقدراته الاستيعابية.

2-3- المبادئ العامة المعتمدة في إنجاز هذا المشروع: اعتمد أصحاب هذا المشروع على ثلاثة مبادئ هامة هي[5]:

1- عبد الرحمان الحاج صالح "**الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحديث**" أعمال الملتقى الوطني، الجزائر:2008، منشورات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ص31-32.

2- المرجع نفسه، ص33.

3- المرجع نفسه، ص35.

4 - المرجع نفسه، ص36.

5 - المرجع نفسه، ص41.

1- المرجع الأساسي هو واقع الاستعمال للطفل ولمحيطه الأقرب، والغاية الأولى هي تحديد ما يشترك فيه الأطفال العرب من مفاهيم وألفاظ في سن معينة والمفاهيم العلمية التي لابد من معرفتهم إيّاها؛
2- من ثمّ تكون المعطيات التي ستجمع وينطلق منها ثلاثة: ما يقرأ الطفل من الكتب وما يكتبه وما يسمعه وما ينطق به في محيطه؛
3- ويعتمد على شبكة من المفاهيم العالمية الشهرة لتغطية كلّ ما يحتاج إليه الطفل.

إن ما نلاحظه في هذه المبادئ أنّ هذا المشروع يدعو إلى الاهتمام أكثر بالأعمال الميدانية التي تأتي بنتائج دقيقة، وجادة في أي بحث علمي كان، فهو يبحث عن المفردات المتداولة في محيط الطفل العربي، والتي تناسب سنه في المرحلة الابتدائية، ويتم ضبطها في قاموس خاص يُعتمد في إنجاز البرامج التعليمية في هذه المرحلة.

2-4- مقاييس إنجاز هذا المشروع: يتم إنجاز هذا المشروع باعتماد مجموعة من المقاييس العلمية هي[1]:

1- تحصر هذه المعطيات على شكل عينة كبيرة في كلّ بلد ثم يحصى تردد عناصرها في كلّ نوع من ذلك في كلّ بلد ثم يقاس توزعها على البلدان العربية كلها (وورودها أو عدم ورودها وكم مرة) بالتمييز بين الفصيح وغيره.
2- تحصر شبكة المفاهيم العالمية التي تمثل ما يعرفه الطفل ضرورة في البلدان الراقية من المفاهيم غير العقائدية(زيادة على المفاهيم الخاصة بالأمة العربية والإسلامية).
3- تحصى كل الخانات الفارغة في المعطيات (مدونة الطفل ومحيطه) وهي الخانات التي تملأها دائما أو غالبا لفظة مغرقة في العامية(وتختلف من بلد إلى آخر ومن إقليم إلى آخر) أو ألفاظ أعجمية وقد يعثر على لفظ فصيح هنا وهناك، وذلك على مقياس الشبكة من المفاهيم المذكورة أعلاه.
4- تضع لجنة من أهل الاختصاص الألفاظ التي ستملأ هذه الخانات بالبحث في التراث أو فيما وضع في زماننا أو تجتهد في وضعها بطرق الوضع المعروفة.
5- يتم اختيار الرصيد بإقرار الكلمات الفصيحة أو ما هو على قياسها:

- الأكثر شيوعاً والأكثر توزعاً في الوطن العربي؛
- ما يكون أكثر إيحاء للمعنى؛
- الأكثر قبولا للاشتقاق والتصرف؛
- تقوم لجنة من العلماء في اللغة والتربية وتعليم العربية بعمل الاختيار المؤقت على هذه المقاييس.

ثم تعرض بوسائل الإعلام على الجماهير من المثقفين في كل بلد (تعرض على المعلمين والأساتذة

1- عبد الرحمان الحاج صالح "**الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحديث**" ص40-41.

والمفتشين والمشتغلين في وسائل الإعلام) وتحصر الأجوبة ويتم الاختيار النهائي بالاعتماد على ما اختارته الأكثرية في كافة البلدان.

ويتم استثمار ما اتفق عليه من رصيد لغوي في الكتب التعليمية الخاصة بالمعلمين والمتعلمين، كما يفرض على وسائل الإعلام إذاعة هذا الرصيد اللغوي من خلال برمجة حصص تربوية خاصة بالأطفال، وبذلك يتم تعلم اللغة العربية وقواعدها بسهولة، ويسر.

3-من قرارات ندوة اتحاد الجزائر عام 1976: كانت ندوة اتحاد المجامع اللغوية المنعقدة في الجزائر عام 1976، أهم عمل قام به علماء اللغة العربية، في الجزائر خاصة وفي الوطن العربي عامة، وخدمة جليلة للغة العربية ونحوها. وكانت محاولة لإيجاد حلول تقلّل من ظاهرة تعقّد النحو العربي، ونفور المتعلّمين العرب منه، وكان موضوع هذه الندوة موسومًا بعنوان هو: (تيسير تعليم اللغة العربية) وما يلاحظ على القرارات التي خرجت بها هو أنّها لا تختلف كثيرا عمّا جاءت به المجامع اللغوية في الوطن العربي، ومن أهم ما جاء فيها ما يلي:

3-1- الربط بين علوم اللغة في الدراسة النحوية: إنّ علوم اللغة في حقيقة أمرها متّصلة فيما بينها، وشأنها في ذلك شأن أعضاء الجسم، إذا اشتكى منه عضو تداعت له سائر الأعضاء بالسهر والحمى. فعلم الأصوات، والصرف، والنحو، والبلاغة، وغيرها من العلوم اللغوية تتحد فيما بينها لتوضيح وفهم النصوص اللغوية في العربية، وإبراز خصائصها ومميزاتها، إلاّ أنّ الواقع يبيّن لنا عكس ذلك، لأنّ هذه العلوم أصبحت تدرس وحدها، خاصة بعد ظهور فكرة التخصّص. وأصبح الدارسون لا يبالون إلاّ بالمادة التي تخصّصوا فيها، مما ساهم في تحديد المعلومات والمعارف وضيّق الإطار المعرفي للمتعلّم في المواد الأخرى. وهذا يسيء إلى اللغة بحدّ ذاتها دون قصد من متعلّميها لأنّ العلوم اللغوية تتكامل فيما بينها ولا يجدر الفصل بينها. وهذا ما تؤكّده الدراسات اللغوية الحديثة التي تهتم وتلّم بكل فروع اللغة الصوتية، والصرفية، والنحوية، والبلاغة، لتحقيق وظيفة اللغة الأساسية وهي وظيفة التبليغ والتواصل بطريقة سليمة. وللحدّ من ظاهرة الفصل هذه بين علوم اللغة عقد علماؤنا اللغويّين من مختلف أنحاء الوطن العربي ندوة علمية في الجزائر عام 1976. ودعوا إلى الربط بينها في القرارات الآتية:

أ- قرار العناية بالأداء ودراسة الأصوات: اهتم العلماء قديمًا بعلم الأصوات إلى جانب علم النّحو، ويظهر هذا الاهتمام عند علماء التجويد في القرآن الكريم، فهم يحرصون على النطق الصحيح لمخارج الحروف، مثلما فعل الخليل في معجمه (العين) حينما صنّف الحروف إلى حلقية وشفوية

وغليظة، ورخوة، وغيرها من التسميات وكذلك سيبويه الذي خصّ «للنظام الصوتي عند العرب بابًا بأكمله ولما وصل إلى الأعجمي قارن بينه وبين النظام الصوتي العربي، وقدّم طريقة حسنى لتعريف الأعجمي»[1] فعلماؤنا الأوائل لم يتركوا مسألة إلاّ وتطرّقوا إليها بالدراسة التفصيلية، وأكدت الدّراسات اللسانية كل ما توصّلوا إليه من نتائج، وذلك لأنّ تحليل النّصوص ينطلق من الحرف أو الفونيم.

ولم تقتصر الدراسة على الأصوات فقط، بل اتسعت إلى مجال أوسع من ذلك، وهو دراسة ظواهر صوتية مختلفة تعمل على توضيح الدلالة النحوية والصرفية كالنبر والتنغيم والإعلال والإبدال وغيرها فالإعلال والإبدال ظاهرتان وظيفيتان صرفيّتان وصوتيّتان في نفس الوقت، أمّا الإعلال فهو تغيير على مستوى الصوائت، فيحوّل فيه الصائت إلى صائت آخر، أو بحذفه، أو تغيير موضعه. أمّا الإبدال فيحصل على مستوى الصوامت أمّا "التنغيم في الاصطلاح هو موسيقى الكلام[2]"وتظهر لنا موسيقى الكلام هذه في الانخفاضات والارتفاعات النغماتية التي يحدثها المتكلّم أثناء الحديث. وهذا التنويع الصوتي يُكسبُ الكلام معنى، فهو يدلّ على الحالة النفسية للمتكلّم. ويعدُّ عاملاً أساسيًا في توضيح المعنى وتفسيره، ويميّز بين أنماط الكلام في اللغة. وللتنغيم وظيفة أساسية في التحليل اللّغوي وهي الوظيفة النحوية "إذ هي العامل الفاعل في التمييز بين أنماط التركيب والتفريق بين أجناسها النحوية[3]" فالتنغيم يعمل على إبانة أنّ المنطوق مكتملٌ أم لم يكتمل بعد. وفي أسلوب الشرط مثلاً فينتهي الشرط بنغمة مرتفعة تدلّ على عدم تمام الكلام والمعنى معًا، وعند إتمام الجملة بجواب الشرط الذي ينتهي بنغمة منخفضة يكتمل المعنى وتحصل الإفادة في الكلام. أمّا النبر في اللغة فـــ"معناه البروز والظهور، ومنه (المنبر) في المساجد ونحوها. وهذا المعنى العام ملحوظ في دلالته الاصطلاحية؛ إذ هو في الدرس الصوتي يعني نطق مقطع من مقاطع الكلمة بصورة أوضح وأجْلى نسبيًّا من بقية المقاطع التي تجاوره[4]" فعادة تتكوّن الكلمة من مجموعة مترابطة من الأصوات، ومن هذه الأصوات ما تكون أقوى من غيرها. وهناك منها الضعيفة، وهذا حسب طبيعتها ومواقعها داخل الكلمة. والأصوات التي تنطق بصورة أقوى، تدعى الأصوات المنبورة كما قد تكون مقاطع منبورة في مثل كلمة (ضارب) فالمقطع (ضَا) منبور فـــ "حين يتحدّث الإنسان بلغته، يميل في العادة إلى الضغط على مقطع

1- سالم علوي، **وقائع لغوية وأنظار نحوية**، د.ط. الجزائر: 2000، دار هومه، ص41.

2- كمال بشر، **علم الأصوات**، د.ط. القاهرة: 2000، دار غريب للطباعة والنشر، ص533.

3- المرجع نفسه، ص541.

4- المرجع نفسه، ص512.

خاص من كلّ كلمة، ليجعله بارزًا أوضح في السمع ممّا عداه من مقاطع الكلمة وهذا الضغط هو الذي يسميه المحدثون من اللغويّين بالنّبر[1]" فالنبر إذًا هو ضغط على مقطع معيّن من الكلمة لإبراز الوظيفة الدلالية لتلك الكلمة. "وأمّا التصاريف والاشتقاقات المختلفة التي تطرأ على هذا الأصل، فتزيد معنى خاصًا على المعنى الألين ويكون ذلك باستخدام أصوات المدّ الطويلة (voyelles) (الألف، والواو، والياء) أو أصوات المدّ القصيرة أي الحركات المختلفة من فتح، وضمّ، وكسر. وأصوات المدّ هذه- طويلة وقصيرة- تشكّل صيَغًا مختلفة داخل الإطار الدلالي الذي حدّدته الصوامت. وتتشكّل صيغ صرفية أخرى بزيادة سوابق أو لواحق على الأصل[2]" فالأصوات داخل التركيب تعمل على اتّضاح المعنى، وبناء تراكيب مختلفة في النحو وعن طريق عملية الاشتقاق تعمل على إثراء *اللغة* العربية برصيد لغوي جديد. ومن الداعين كذلك في الجزائر إلى الربط بين هذين المستويين، نجد الأستاذ الباحث عبد الجليل مرتاض في قوله: " فالمستوى الصوتي في تحديد وظيفة التركيب ومؤازرته الضمنية والآلية للمستوى النّحوي يجب ألاّ يُستهان به[3]" لأنّ النّحو العربي بكل أساليبه وقواعده، يعتمد على النطق الصوتي الذي يعمل عل توضيح وإبراز الدلالات الإعرابية ويؤكد هذه العلاقة الباحث اللساني الأمريكي رومان جاكوبسون في قوله: "فإنّ الرأي المتّجه نحو فصل علم الأصوات عن علم النحو كعلمين لسانيين مستقلين رأي سلبي؛ لأنّ ثمة علاقات أساسية بينهما وبين تاريخهما العريقين[4]" فالباحث يُفند فكرة الفصل بين هذين المستويين، بحجة اتصالهما في العصور الأولى، عندما ازدهرت الدراسات اللغوية نتيجة اهتمام العلماء اللغويين آنذاك بكلّ فروع اللغة دون استثناء. ولهذا ينبغي إدراج الدرس الصوتي في البرامج التعليمية، كما اقترح الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح.

ب-الاهتمام بالجانب الصرفي في الدرس النحوي: تعتبر الدراسة الصرفية في اللغة بمثابة مقدّمة للدراسة التركيبية، فعلم الصرف يهتم بدراسة بنية الكلمات التي تكوّن تراكيب مختلفة. وقبل أن نأتي لدراسة تركيب ما، لا بدّ من إجراء دراسة صرفية لكلماته ومن ثمّ يسهُل تحليله تركيبيًا. وقد قال ابن جنّي في أهميته: "وهذا القبيل من العلم أعني التصريف، يحتاج إليه أشدّ فاقة لأنّه ميزان العربية وبه تعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليه. ولا يوصّل إلى معرفة الاشتقاق إلاّ به، وقد

1- حسام البهنساوي، **علم الأصوات**، ط1. القاهرة: 2004، مكتبة الثقافة الدينية، ص153.

2- محمّد أسعد النادري، **فقه اللغة مناهلة ومسائله**، ط1. بيروت: 2005، المكتبة العصرية، ص113.

3- عبد الجليل مرتاض، **في رحاب اللغة العربية**، د.ط. الجزائر: 2006، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 113.

4-Roman Jackobson, **Essais de linguistique générale- les fondations du language-** trad : Nikolas Ruwet, Paris : 1991, les éditions de la nuit, T1, p161.

يؤخذ من اللغة كبير بالقياس، ولا يوصل إلى ذلك إلاّ من طريق التصريف[1]" ويتبيّن لنا من خلال هذا القول أنّ العلاقة بين علمي الصرف والنحو متينة جدًّا، وهما علمان متكاملان هدفهما واحد، وهو فهم النصوص واللغة بصفة عامة. ويؤكّد أيضا هذه العلاقة بين هذين المستويين الباحث عبد الجليل مرتاض بقوله: "فإنّ المستوى الصرفي أيضا مستوى عظيم يجب ألاّ يستهان به، بل لا نعرف كلمة دون صرف، ولا جملة دون استنادها إليه، ومشكل اللغة العربية يكمن أساسا في إهمال مستعمليها ودارسيها لهذا الحقل[2]" فمشكلة النفور من العربية وصعوبة تعلّم النحو العربي، سببها هو إهمال هذا الجانب المهم من الدراسة اللغوية. وهذا صحيح لأنّه لدراسة علم ما لا بدَّ من الإلمام بكلّ جوانبه، وإلاّ فلن تنجح تلك الدراسة ولهذا دعت هذه الندوة إلى إعادة الاعتبار للمستوى الصرفي في دراسة النحو في اللّغة العربية.

ج-الاهتمام بالجانب البلاغي والجانب الدلالي للظواهر النحوية: ومن الأسباب التي ساهمت في صعوبة النحو وتعقّده في نظر النّحاة القدامى والمحدثين- فصل علم البلاغة عن علم النحو؛ لأنّ هذين العلمين في حقيقة الأمر متكاملان، فالفهم الصحيح والسليم لأي تركيب في اللغة العربية يتوقف على ما فيه من معان ومقاصد تميّزه عن باقي التراكيب فـــ "النحو بغير المعاني جفاف قاحل والمعاني بغير النحو أحلام طافية ينأى بها الوهم عن رصانة المطابقة العرفية[3]" فالتراكيب النحوية إذًا لا تجدي نفعًا إذا لم ترفق بالمعاني البلاغية التي تفيدها هذه التراكيب، كما أنّ المعاني لن يتمّ إدراكها إذا كان هناك خلل في التراكيب. وإذا لم نختر لها تراكيب مناسبة لها، فالنحو والبلاغة لا ينفصلان أبدًا عن بعضهما. ويؤكّد هذه العلاقة الوطيدة بينهما أحد الباحثين الأجنبيّين في قوله: "تضاف إلى النحو البلاغة، التي لا تعلّم فن إنشاء الجُمل النحوية فحسب، بل فن استعمالها أيضا مناسبة لمقتضى الحال والسياق[4]" فالمعاني في البلاغة ترشد إلى بناء تراكيب صحيحة وسليمة بالإضافة إلى ذلك فهي تعلّم فن استعمالها والتصرّف فيها بكل حريّة استعمالاً صحيحًا حسب الظروف المحيطة بالمتخاطبين. لهذا فالاهتمام بها ضرورة حتمية، ويكون ذلك قبل اللفظ، كما أكّد علماؤنا القدامى؛ إذ "يقول الغزالي(فاعلم أنّ كلّ من طلب المعاني من الألفاظ ضاع، ومن قرّر المعاني أوّلاً في عقله ثمّ أتبع المعاني الألفاظ فقد

1- ابن جني، **المنصف**، ط1. القاهرة: 1954، وزارة المعارف العمومية،ج1، ص2.

2- عبد الجليل مرتاض، **في رحاب اللغة العربية**، ص131.

3- تمام حسان، **الأصول**، د.ط. القاهرة: 2000، عالم الكتب، ص313.

4 - Henri Besse et Remy Porquier, **Grammaire et didactique des langues**, S.E. Paris : 1991, Hatier Didier, p115.

اهتدى[1]" فالمعاني إذا كما قيل هي المخدومة، أمّا الألفاظ فهي الخادمة، وبإدراك المعنى يتمّ وضع اللّبس عن التركيب العربي، وإبراز خصائص كلّ تركيب من التراكيب العربية.

3-2-استخلاص الشواهد والأمثلة من المصادر الأساسية للغة العربية كالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وغيرهما: إنّ الاحتجاج في اللغة العربية هو "إثبات شيء بدليل نقلي يعود إلى من يصحّ الاحتجاج به لتوثيق مسألة من المسائل، أو ما يؤتى به من الكلام الفصيح ليشهد بصحة العبارة دلاليا أو نحويًّا، ومدى موافقتها أو مخالفتها للعرف اللغوي[2]" فالاحتجاج إذا هو الإتيان بدليل أو شاهد لغوي صحيح من كلام العرب الفصحاء، أو من القرآن الكريم، أو من السنة النبوية لإثبات صحة عبارة ما نحويًّا ودلاليا. وحدّد اللغويّون العرب عصر الاحتجاج في الحضر من القرن الأوّل للهجرة إلى منتصف القرن الثاني للهجرة، أمّا في المدر فحدّدوا زمن هذا الاحتجاج بنهاية القرن الرابع للهجرة.

أ- كلام العرب: أخذ اللغويّون العرب مادة اللسان العربي من القبائل التي تلحق بها العجمة وهي قبيلة قيس، وتميم، وأسد، وطيء وهذيل وكنانة، لكونها بعيدة عن الاحتكاك بغيرها من البلاد الأعجمية وكان منهج العرب في جمعهم للمادة اللغوية صارمًا جدًّا في ضبط اللغة، وتنقيتها من الشوائب التي علقت بها نتيجة الاختلاط، وذلك لبناء قواعد، يحتكم إليها المتكلم في صحة أو خطأ كلامه.

ب-القرآن الكريم: إنّ القرآن الكريم هو كلام الله المنزّه عن الخطأ، صالح لكل زمان ومكان ومعجز لسانيا، يقول الله عزّ وجل: ﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾ (سورة يوسف- الآية02) ويقول أيضا: ﴿**أَلَرَ تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ وَقُرْآنٌ مُبِينٌ**﴾ (سورة الحجر- الآية 01) فإليه نلجأ حين نتردّد في صحة كلام العرب في القديم والحديث باعتباره شاهدًا لغويًّا يعلو ولا يُعلى عليه، كما أنّه "لا خلاف بين النحاة في الاحتجاج بالقرآن الكريم في القراءات المتواترة[3]" فالقراءات القرآنية المشهورة والمتواترة تعتبر صحيحة كلّها فليس هناك حرج إذا احتج بإحداها دون الأخرى، نظرًا لتبني النّحاة واللغويّين

1- زكي حسام الدين، **أصول تراثية في علم اللغة**، د.ط. القاهرة: 1985، مكتبة الأنجلو المصرية، ص271.

2- صالح بلعيد، **في أصول النحو**، د.ط. الجزائر: 2005، دار هومة، ص91.

3- عبد الرحمان جلال الدين السيوطي، **الإتقان في علوم القرآن**، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: 1987، ج1 ص213.

العرب مبدأ التواتر والشيوع في اللّغة، فكيف بنا أن نهجره، ولا نستشهد به في التعليم؟ وهو العمدة في تقويم، وإثراء اللغة العربية الفصحى، ومصدر قواعدها النحوية الصحيحة.

ج-الحديث النبوي الشريف: تأثر الرسول (ﷺ) بكلام الله عزّ وجلّ طوال الفترة التي نزل فيها عليه الوحي، وأصبح بذلك كلامه ذا بلاغة وفصاحة عالية؛ إذ قال عليه الصلاة والسلام: "أنا أفصح العرب بيد أنّي من قريش واسترضعت في بني سعد" أي هو أفصح العرب رغم أنّه من قبيلة قريش التي كانت بؤرة الاختلاط بغير العرب، وأنّه تربّى في قبيلة بني سعد الفصيحة وكذلك هو القائل في الحديث المتواتر: "أنا أفضل من نطق بالضاد" أي لغة الجزيرة العربية الفصيحة والصحيحة، فلغة الرسول محمد عليه أفضل الصلوات وأزكى التسليم من القرآن الكريم، وقبيلة بني سعد لم تلحقها اللكنة، فأنَّى يُصيب لغته اللحن ولغته مصقولة وراسخة في ذهنه لسنوات طويلة؟ إلاّ أنّ النّحاة العرب لم يستشهدوا بالحديث، وعلى رأسهم سيبويه، بحجّة أنّه مسّه التحريف، وأنّه دوّن في وقت متأخّر ولحقته أحاديث موضوعة، ورُوِيَ معظمه بالمعنى، وأنّ رواته مولّدون. "وفي الحقيقة فإنّه لا يمكن أن ننكر أثر القرآن الكريم في حديث النبيّ؛ حيث رفع كلامه إلى بلاغة عالية ما كان يعرفها قبل التأليف فأوتي الرسول جوامع الكلم، فشحنت عقله الواسع وفكره المتّزن وإدراكه الكبير للعلم وفصاحته الطافحة[1]" وبهذه الحقيقة التي لا يجدر بنا إنكارها، وهي أنّ الرسول (ﷺ) فصيح اللسان. فعلينا الاستشهاد بكلامه من المصادر الموثوق بصحتها، أمّا الأحاديث المروية بالمعنى فيمكن التمثيل بها في التعليم، ويبيّن للمتعلّم بأنّها مروية بالمعنى وليست حرفية.

3-3- الاهتمام بالمتعلّم من خلال الاهتمام بالمادة النحوية المناسبة: *تعتبر المنظومة التربوية من أهم الميادين التي تبحث عن راحة المتعلّم خلال مراحله التعليمية، مهمتها هي تزويد المتعلّم بمعلومات ومهارات تمكّنه من استيعاب وفهم ما يعترضه من أمور في محيطه، والنهوض بمستواه الثقافي والمعيشي.*

ونظرًا لضرورة الاهتمام بالمتعلّم وبحاجاته التعليمية عقد علماء اللغة العربية في الجزائر ملتقى وطنيا في الجزائر في عام 2007 بعنوان (الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية- واقع وآفاق) عالجوا فيه عدة مواضيع لها علاقة بالمتعلّم، وأهمها الكتاب المدرسي، وما يحتويه من مادة مناسبة لمستويات التعليم المختلفة ومن هذه المواضيع نجد: (الرصيد اللغوي للطفل العربي

1- صالح بلعيد، **في أصول النحو**، ص124.

وأهميته الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر) وهو بحث قدمه الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في المحاضرة الافتتاحية للملتقى، و(علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج) و(تقييم وتقويم محتويات كتاب اللغة العربية) و(الكتاب المدرسي وعلاقته بالمعلم والمتعلّم) و(آليات صناعة الكتاب المدرسي) و(مكانه الكتاب المدرسي في عصر الإعلام والاتصال).

لقد اهتم علماء التربية في المغرب العربي بالرصيد اللغوي الذي يحتاج إليه الطفل في مراحله التعليمية منذ "اجتماع الجزائر لوزراء التربية للمغرب العربي في سنة 1967[1]" حيث شاركت في هذا المشروع كلّ من تونس والجزائر والمغرب ابتداء من هذه السنة إلى غاية سنة 1983 التي أنهوا فيها هذا العمل؛ إذ قامت هذه الدول الثلاثة بمشروع الرصيد اللغوي المغاربي الذي يهدف إلى ضبط المفردات والتراكيب الفصيحة التي يحتاج إليها المتعلّم من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية. فالمحتوى اللغوي الذي يُراد تعليمه لا بدّ وأن يكون في متناول المتعلّمين العرب حسب أعمارهم وحاجاتهم التعليمية خلال مراحلهم الدراسية، وإلى جانب المحتوى نجد مسألة المنهج والمسائل النحوية واللّغوية. يقول الأستاذ مبارك عبد القادر: "والحديث عن المنهج يلوح لنا صعب المنال، لكنّنا نسوّغ لأنفسنا بأن نعدّ التيسير منهجًا[2]" فالتيسير في رأي هذا الباحث تيسير المنهج، وهذا ممكن لأنّه ليس هناك ما ييسر في المادة ذاتها، وإنما يكمن في تيسير منهج وطريقة تعليم تلك المادة من حيث اختيار المواضيع الملائمة لكل مستوى دراسي، وإتباع أسلوب جيد في التعليم.

4- في الرد على الداعين إلى إلغاء نظرية العامل وظاهرة الإعراب من الدرس النحوي:

تطرق النحاة العرب القدامى إلى كل ما له علاقة بالدرس النحوي، كنظرية العامل وظاهرة الإعراب اللتين تعتبران من أساسيات النحو العربي رغم تلك الدعوات التي تنادي بإلغاء هاتين الظاهرتين، إذ يقول سيبويه فيهما: "وإنما ذكرت لك ثمانية مجار لأفرق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدث فيه من العامل، وليس شيء منها إلا وهو يزول عنه، وبين ما يبنى عليه الحرف بناء لا يزول عنه لغير شيء أحدث له ذلك فيه من العوامل ضرب من اللفظ في الحرف[3]" أي أنّه لكل عامل من

1- عبد الرحمان الحاج صالح "**الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر**"الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24 و25 نوفمبر 2007، الجزائر: 2008، منشورات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ص32.

2- مبارك عبد القادر "**مشروع التيسير في النحو العربي**" أعمال الملتقى الدولي حول اللغة والغيرية، مستغانم: 2006 منشورات جامعة مستغانم، ع50، ج1، ص 149.

3- سيبويه، **الكتاب**، تح: عبد السلام هارون، ط3. بيروت: 1988، دار الكتب العلمية، ج1، ص13.

العوامل حركة من حركات الإعراب في الحرف الأخير من الكلمة المعربة، فلا يمكن أن يفترق أحدهما عن الآخر، فبينهما علاقة متينة؛ إذ يقتضي العامل أثرا هو الإعراب، وهذا الأخير يحتاج إلى مؤثر وهو العامل. ومن هنا نفهم أنّ العامل والإعراب أساسان من أسس النظرية النحوية عند النحاة العرب، ويقول العلامة النحوي ابن يعيش(ت 643هـ) في هذه المسألة: "واعلم أنهم قد اختلفوا في الإعراب ما هو، فذهب جماعة من المحققين إلى أنّه معنى، قالوا: وذلك اختلاف أواخر الكلم لاختلاف العوامل في أوّلها...والاختلاف معنى لا محالة، وذهب قوم من المتأخرين إلى أنه نفس الحركات وهو رأي ابن درستويه. فالإعراب عندهم لفظ لا معنى فهو عبارة عن كل حركة أو سكون يطرأ على آخر الكلمة في اللفظ يحدث بعامل ويبطل ببطلانه[1]" فالعامل والإعراب متلازمان دائما في النحو العربي إذ حدوث الواحد منهما يستدعي حدوث الثاني بلا شك، فكيف بنا أن نجرؤ ونطرحهما جانبان وكأنّ شيئا لم يكن؟ ومن الآراء كذلك المؤيدة لظاهرة الإعراب والمبطلة لرأي دعاة العامية وإلغاء أسس النحو وأصولها، نجد العالم الفذ أحمد بن فارس؛ إذ يقول في أهمية الظاهرة الإعرابية و فائدتها في النحو واللّغة: "من العلوم الجليلة التي خُصّت بها العرب الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا صدر من مصدر ولا نعت من تأكيد. وذكر بعض أصحابنا أنّ الإعراب يختص بالإخبار، وقد يكون الإعراب في غير الخبر أيضا لأناّ نقول: أ زيدٌ عندك؟ وأ زيدا ضربت؟ فقد عمل الإعراب وليس هو من باب الخبر[2]" إنّ الإعراب هو الذي يفرق بين المعاني في المشترك اللفظي، فهو يرفع اللبس وينير الطريق أمام المتعلم، ويجعله يميز بين الفعل والفاعل والمبتدأ والخبر، إلى غير ذلك. فهو" الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنّك إذا سمعت: (أكرم سعيدٌ أباه) و(شكر سعيداً أبوه) علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول[3]" فالإعراب بهذه المفاهيم كلها هو العلامات المفصحة عن المعاني وفهم وجوه الرفع والنصب والجر والجزم وغيرها في العربية.

1- موفق الدين أبي البقاء بن علي بن يعيش الموصلي، **شرح المفصل للزمخشري**، ط1. بيروت: 2001، دار الكتب العلمية، مجلد1، ص197.

2- أبو الحسن أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تح: مصطفى الشويمي، د.ط. بيروت: 1963، مؤسسة أ. بدران للطباعة والنشر، ص77.

3- ابن جني، **الخصائص**، ج1، ص36.

ولا تقل نظرية العامل قيمة عن ظاهرة الإعراب، فيُخطّئ الدكتور محمد سماحة عبد اللطيف رأي الداعين إلى إلغاء هذه النظرية بقوله: "فالمنكرون للعامل- ظاهرا أو مقدرا- مخطئون لأنّ الشواهد لا تحصى من الشعر المحفوظ في عصر الدعوة الإسلامية على اتفاق حركة الإعراب مع اتفاق الموقع، وشواهد ذلك في قوافي القصائد أظهر من الشواهد الأخرى في الكلمات التي تتخللها وليست قواعد هذا الشعر بنت جيلها ولا بنت جيل محدود منذ نشأة اللغة العربية، وهذا فضلا عن أنّ الشواهد المطردة من آيات القرآن الكريم ومن الأحاديث النبوية على تعدد رواياتها، لأنّ الروايات التي نقلت بها الأحاديث تضيف إلى الشواهد ولا تنتقص منها أو تنفيها"[1] فنظرية العامل واردة وجوبا في الدرس النحوي، ولا يمكن إلغاؤها وإلاّ سيحدث خلل كبير في الدرس النحوي.

ويجمع الأساتذة الباحثون في الجامعات الجزائرية وعلى رأسهم الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح وتلاميذه أمثال الدكتور صالح بلعيد، والدكتور محمد العيد رتيمة، والدكتور عبد الجليل مرتاض وآخرون، على أنّ نظرية العامل وظاهرة الإعراب وغيرهما من أساسيات النحو العربي لا يمكن إلغاؤها، وإلا سنسيء إلى النحو واللغة العربية، وبالتالي نكون قد سهّلنا ومهّدنا الطريق أمام دعاة الإلغاء لتحقيق رغبتهم، وهي هدم اللغة العربية الفصيحة.

خلاصة: وفي ختام هذا الفصل المتعلق بإرهاصات تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر نورد ما يلي:

- ظهرت إرهاصات تعليم النحو العربي في الجزائر بانعقاد مؤتمر التعريب عام 1967 بمشاركة الدول العربية الثلاثة، وهي تونس والجزائر والمغرب، بهدف إنجاز مشروع الرصيد اللغوي العربي الذي يسهل عملية تبليغ اللغة العربية وقواعدها لأهلها.
- هناك اختلافات في الآراء بين الباحثين العرب، وبين الجزائريين على وجه الخصوص في مسألة تيسير تعليم النحو، وفي تحديد الفرق بين مفاهيم المصطلحات التي أطلقت على مصطلح (التيسير) إذ جاءت متداخلة فيما بينها، وتقريبا تحمل معاني متشابهة حتى أن ّمعظم الباحثين والأساتذة لم يروا أي فرق بينهما، إلاّ أنّ المعجم الوسيط قد بيّن لنا هذا الاختلاف. فبالتمييز بين هذه المفاهيم يتمكن الباحث في هذا الموضوع من الفهم اليسير لهذه المادة، وبالتالي يسهل على واضع الكتب النحوية اختيار

1- محمد سماحة عبد اللطيف، **العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث**، د.ط. القاهرة: 2001، دار غريب ص195.

المواضيع المناسبة للتدريس في مختلف المراحل التعليمية، ويتم القضاء على المشكلة النحوية من جذورها.

- وفي عام 1976 عقدت ندوة اتحاد الجزائر مؤتمراً في تيسير تعليم اللغة العربية، وكانت القرارات التي خرجت بها هذه الندوة جريئة، إذ إنّها لم تترك جانبا من جوانب قضية تيسير تعليم النحو إلاّ وعالجته بالدراسة، حيث أعطت للجانب الصرفي والصوتي في الدرس النحوي حقهما بالدرجة الأولى كما أنها لم تهمل الاستشهاد بكلام العرب والقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف من المصادر الموثوق بها. كما لم تنس الاهتمام أيضا بالعملية التعليمية وألمت بجميع أطرافها كالمعلّم والمتعلم والمحتوى، وطريقة التعليم. إلاّ أنّ معظم هذه القرارات لم تؤخذ بعين الاعتبار في إعداد البرامج التعليمية، بل بقيت على الأوراق تؤخذ نظريا من طرف الباحثين في المواضيع التي عالجتها هذه القرارات، وهذا يعتبر سببا من أسباب تفاقم المشكلة النحوية منذ زمن بعيد.

- تظهر لنا إرهاصات تيسير تعليم النحو العربي في مختلف المؤلفات العلمية، التي بدأ نشرها منذ وقت طويل من طرف الباحثين الجزائريين والتي سنذكر بعضها في الفصل الثاني من هذا الباب.

- ونجد كذلك هذه الإرهاصات في كثير من الكتب التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة، وكذلك في بعض الرسائل الجامعية، التي يقل عددها في هذا الموضوع.

- تظهر هذه التيسيرات في أعمال المؤسسات العلمية كمجمع اللغة العربية بالجزائر، ومركز البحث العلمي لتطوير اللغة العربية، والتي سنوردها في بقية البحث.

- كما رأينا سابقا فإن الدرس النحوي لا يستغني أبدا عن ظاهرة الإعراب، ونظرية العامل اللتين دعا النحاة العرب الأوائل إلى الاحتفاظ بها، والعمل بها في النحو العربي فهي صالحة لكل زمان ومكان.

وقد أخذ الباحثون اللغويون في الجزائر بهذه النصيحة، وعملوا بها في أبحاثهم النحوية واللغوية، وحثوا طلبتهم على العمل بها كذلك؛ إذ نجدهم شديدي الحرص عليها، ويردّون على دعاة العامية بالرفض والمعارضة، بل يدعون إلى اللغة العربية الفصيحة التي تقوّم اللسان من الزلل والانحراف، والاهتمام بلغة وسائل الإعلام بأنواعها المختلفة بتطبيق قواعد الإعراب ونظرية العامل الأصيلة.

الفصل الثاني:

أعمال الأساتذة الباحثين في الجامعات الجزائرية في قضية تيسير تعليم النحو العربي

1. أعمال بعض الأساتذة الباحثين في الجزائر في تيسير تعليم النحو العربي.
2. بعض المقالات التي عالجت قضية تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر.

الرموز المستعملة في هذا الفصل:

الرموز:	معانيها:
ج.ا.ب.م	جملة اسمية بسيطة مجردة
م.إ	مسند إليه
م	مسند
ج.ا.ب.منـ	جملة اسمية بسيطة منسوخة
ش.ج	شبه جملة
ع	تعدد المسند أو المسند إليه
ج.ا.مر	جملة اسمية مركبة
منف	منفذ
متق	متقبل
مستقبل	مستقبل
مستف	مستفيد
ف	فعل
فا	فاعل
مف	مفعول
أد	أداة
مك	مكان
زم	زمان
م	موقع

1- أعمال بعض الأساتذة الباحثين في الجزائر في تيسير تعليم النحو العربي: من اللغويين المهتمين بقضية تيسير تعليم النحو في الجزائر الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح، وتلامذته الأساتذة الباحثين أمثال الأستاذ صالح بلعيد، والأستاذ محمد العيد رتيمة والأستاذ عبد الجبار توامة وغيرهم ونتعرض لأعمال هؤلاء من خلال بعض مقالاتهم وبعض الكتب التعليمية المؤلفة لتعليم مادة النحو العربي.

1-1- أعمال الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في تيسير تعليم النحو العربي: من الباحثين الجزائريين الأفذاذ، والمجددين في مجال اللسانيات الحديثة، العالم اللساني الكبير الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح، أستاذ أساتذتنا في اللغة والنحو واللسانيات. قضى عمره في خدمة لغة التنزيل الحكيم وما يزال إلى يومنا هذا رافعا علما يُحيِ به هذه اللّغة ويعلن عن صمودها بين لغات العالم. فهو ضد فكرة أنّ اللغة العربية الفصحى عاجزة عن تلبية حاجات الفرد العربي، وأنها بعيدة كل البعد عن مسايرة التكنولوجيا الحديثة في عصرنا الحالي؛ إذ يقول: "أنّ معطيات العلوم العربية القديمة قد تساوي بل قد تفوق من بعض جوانبها النظريات الحديثة لكن في أغمض صورها وأقدمها[1]" والدليل الواضح على قوله هذا هو اكتشافه لنظرية جديدة انطلاقا من التراث النحوي الخليلي؛ وهي النظرية الخليلية الحديثة، وقد عمل على استخلاص كل ما يمكن أن تستفيد منه اللغة العربية الفصحى من النظريات اللسانية المعاصرة، وما يميز اللسان العربي عن الألسنة الأخرى. وسنختار من أعماله ما له علاقة بتعليم النحو واللّغة، كمقاله (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية) وكتابه (النظرية الخليلية الحديثة-مفاهيمها الأساسية-) وكتابيه (بحوث ودراسات في اللسانيات العربية: ج1 وج2). ففي مقاله (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية) تعرض إلى كل ما ينبغي لمتعلم اللغة أن يكون على علم به في مسيرته التعليمية. فمن الأمور التي تُفرض على المعلم معرفتها نجد:

- ضرورة الإلمام بما جد في صعيد البحث اللساني[2]: إنّ المعلم اليوم يجب أن يكون على اطلاع دائم على ما يستجد في ميدان البحث العلمي اللساني؛ لأن اللسان البشري أصبحت عناصره الصوتية تحلل بالآلات الراسمة، ويمكن أن تُرى ذبذباتها الفيزيائية وخصائصها الفيزيولوجية بهذه الآلات، فتشخص

1- عبد الرحمان الحاج صالح "**أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**"مجلة اللسانيات، الجزائر: 1974، ع04، ص21.

2- المرجع نفسه، ص26.

بذلك أنواع الأداء الصوتي، ويتم التفريق بين الأصوات وخصائصها. وعليه معرفة أن اللسان العربي وظيفته التبليغ والتواصل، فله منطقه الخاص به، وهذا المنطق هو مجموع القوانين والحدود التي تحكم الاستعمال اللغوي السليم للغة، فللغة مجموعة من دوال ومدلولات متواضع عليها داخل المجتمع وفق قوانين تضبط هذا الاصطلاح في الاستعمال الذي هو تطبيق الناطقين بهذه اللغة لذلك الوضع حسب ما يقتضيه القياس الذي تقبله عقولهم، وقوانين العرف التي نشئوا عليها. إنّ الاستعمال في اللّغة العربية مبني على مبادئ أساسها الاقتصاد اللغوي الذي تميل إليه الطبيعة الإنسانية، والبيان والإفصاح في الكلام، أي أنّه ليس كل ما يُتواضع عليه يُستعمل بين جماعة من المتكلمين، وأنّه هناك ما يستحسنونه في كلامهم من هذه القواعد، وما يقبّحونه. وبهذا نخلص إلى أنّ اللفظ والمعنى في الوضع يختلفان عنه في الاستعمال؛ فالحروف مثلاً هي عبارة عن أصوات وضعها العلماء واصطلحوا عليه لتركيب كلام يحسن السكوت عليه، وفي الاستعمال نجد أنّ هذه الأصوات تستعمل بكيفيات مختلفة لتأدية أغراض ومقاصد متنوعة ومتباينة. وكذلك هو الحال بالنسبة للمعنى، ففي الوضع يكون للكلمة معنى ما أما في الاستعمال فتكون لها عدة معان مختلفة باختلاف مقاصد المتكلم.

وفي موضوع التعليمية يرشد الباحث الحاج صالح إلى الشروط التي يجب أن تتوفر في مدرس اللّغة وهي[1]:

- أن يكون ذا ملكة لغوية أصلية؛
- أن يمتلك أدنى كمية من المعلومات النظرية في مادة اللسانيات والعربية منها خصوصا؛
- أن يكون ذا قدرة على تعلم اللغة، ولن يتم له ذلك إلا إذا استوفى الشرطين السابقين؛
- اطلاعه على محصول البحث اللساني والتربوي وتطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة.

فمن دون هذه الشروط- في نظر الباحث- يكون المعلم بحد ذاته عالة على الدرس النحوي وعلى اللغة العربية الفصيحة، وخطرا على المتعلم أيضا، فلا يمكن الفصل بين المادة والمعلم والمتعلم لأنّ هذه الأركان الثلاثة هي أساس العملية التعليمية -كما جاء في حقل تعليمية اللّغات- وبذلك يكون المدرس طرفا هاما وأساسا فيها، وبالتالي فعليه أن يتمكن من اللغة العربية كتابة ونطقا، وأن يتزوّد

1- عبد الرحمان الحاج صالح "**أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربي**" ص41-42.

باستمرار بمعلومات جديدة في مادة اللسانيات التطبيقية، وتعليمية اللغات، واللغة العربية، ويمتلك قدرة ورغبة في التعليم، كاختياره للأسلوب التعبيري الجيد، وطريقة ملائمة في التدريس.

وقد طرح الحاج صالح مسألة جد مهمة في التعليم، لها ثلاث جوانب هي: محتوى المادة الذي يجب أن يُعلّم، وطريقة توصيل هذا المحتوى إلى المتعلم، وأداء المدرس لهذه الطريقة وتطبيقه إياها. أما بالنسبة للمحتوى، فعلى المبرمجين له أن يقوموا باستغلال ما أثبتته اللسانيات، وما وصلت إليه بحوثها الميدانية في اختياره لكل المستويات التعليمية، فليس كل ما هو موجود في اللغة من الألفاظ والتراكيب يناسب المتعلم أثناء مسيرته التعليمية، بل يكفيه عدد محدود منها، والتي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية أو الحضارية التي يحتاج إليها في حياته العصرية.

وبعد أن يتخصص في تعليمه، سيكتسب لغة علمية وتقنية وأدبية تزيد من علمه وثقافته على مر الأزمان. ويؤكد لنا ذلك العالم الفذ أبو بكر الزجاجي في قوله: "ليس كل العرب يعرفون اللغة كلها غريبها وواضحها ومستعملها وشاذها بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها...[1]" فاللغة تكتسب شيئا فشيئا عبر مراحل التعليم، وبالتدريج حسب حاجات المتعلم التعليمية اليومية.

أما بالنسبة لطرق أو طرائق تعليم المادة اللغوية، فيرى الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح أنه لكي يتم البحث في طرق تدريس أية لغة كانت، فإنه لابد من مراعاة ميادين هي[2]:

1. الميدان: فبالبحث الميداني نستطيع أن ننظر في كيفية اكتساب الطفل للغة آبائه ومحيطه، ثم ارتقاء هذه المهارة عنده ونموّها، وكذلك يبحث في كيفية اكتسابه هو (الطفل) أو الراشد للغة ثانية غير لغة الأمّ.

2. الميدان الخاص بآفات التعبير كأنواع الحُبسة، وغيرها من العاهات التي قد تصيب الإنسان فتعيقه عن التعبير بشكل عادي، أو على فهم وإدراك ما يبلغه من الكلام المنطوق والمكتوب ويسمى هذا العلم الذي يهتم بهذه الأمور بعلم اللسان المرضي.

3. الميدان التربوي اللغوي نفسه الذي يعني بإجراء التجارب التربوية في عين المكان فيختبر بأسس علمية الطرق المختلفة الخاصة بتدريس اللغة.

1- عبد الرحمان أبو بكر الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**، تح: مازن المبارك، د.ط. دمشق: 1959، ص92.

2- عبد الرحمان الحاج صالح "**أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**" مجلة اللسانيات، الجزائر: 1974، ع04، ص53.

فهذه البحوث الثلاثة تكون مصدرًا هامًا من المعلومات المحسوسة، لا يمكن للباحثين أن يستغنوا عنها في طرق تدريس اللغات. فنظرا لمعرفته وخبرته الواسعة في ميدان تعليمية اللغـــات واللسانيات التطبيقية، استخلص خمسة مبادئ تجب مراعاتها في كلّ طريقة تعليمية وهي[1]:

أ- الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكوّن منها المادة المعنية وهي بالنسبة للغة الألفاظ والصيغ مع ما تدل عليه من معان في الوضع وفي الاستعمال.

ب- التخطيط الدقيق لهذه العناصر أي توزيعها المنتظم حسب المدة المخصّصة لها وعدد من الدروس.

ج- ترتيبها ووضعها في موضعها في كلّ درس بحيث تتدرّج بانسجام من درس إلى آخر.

د- اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلّم وتقديمها له وتبليغها إيّاه في أحسن الأحوال.

هـ- اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلّم وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعماله بكيفية عفوية.

فعلى كل مدرّس للغة أن يكون ممنهجًا في عملية التعليم، فتقدّم المادة اللغوية من البسيط إلى المعقّد مراعيا في ذلك قدرة المتعلّم على الاستيعاب، يقول العلاّمة ابن خلدون في طريقة تعليم العلوم بصفة عامة: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدًا، إذا كان على التدريـــج شيئًا فشيئًا وقليلاً قليلاً يُلقي عليه أوّلاً مسائل من كلّ باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يورَد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفنّ، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلاّ أنّها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية؛ فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته، ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصًا ولا مبهمًا ولا منغلقًا إلاّ ووضّحه وفتح له مقفلـــه فيخلُص من الفن وقد استولى على ملكته[2]" فتقديم المعلومات للمتعلم يتمّ بصفة تدريجية، من الحرف إلى الكلمة ثم إلى الجملة، ثم إلى الفقرة فالنّص في الأخير أي من البسيط إلى المركّب "إذ يتمّ إقامة حلقات الوصل بين المعارف المختلفة خطوة بخطوة تدريجيا حتى يصبح العالم من حولنا مفهومًا ويتمّ

1- عبد الرحمان الحاج صالح **"أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"** مجلة اللسانيات، الجزائر: 1974، ع04، ص62.

2- عبد الرحمان بن خلدون، **المقدمة**، ج1، ص458.

ذلك باستخدام الأدوات التعليمية والتدريبات المتتالية والمتدرجة بعناية والقائمة على الحياة العملية[1]" فحين إلقاء الدرس يكون المعلم حرصًا على تسلسل الأفكار والمعلومات التي يقدمها للمتعلم لكي يتمكن هذا الأخير من الربط بينها، وينشئ حولها مجموعة من الألفاظ والمعاني المترابطة فيما بينهما وبالتالي يتمّ له الفهم لكل صغيرة وكبيرة في الدرس، فيسهل عليه حل التطبيقات التي يطالب بها. كما أنّه على معلم اللغة التمييز بين المرحلة التي يكتسب فيها المتعلم تعابير بسيطة وبالتدريج بعيدًا عن لغة التعبير البليغ، وبين المرحلة التي يحتاج فيها إلى مهارة أخرى يستخدم فيها كل أنواع التعبير الفني و الصور البيانية، ومراعاة الظروف التي يقع فيها تعليم اللغة، والتي تكون قريبة إلى واقع المتعلم.

كما حدّد لنا الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح مقاييس التخطيط والترتيب والتدريج للعناصر التي تقدّم للمتعلّم، والتي تتمثل في[2]:

أ- **أسبقية المطرد على الشاذ،** حتى ولو كان الشاذ مستعملاً بكثرة، فالشاذ مثلاً مثل: استحوذ فقياسه: استحاذ، ولكنّه لم يستعمل ولم يسمع، وبالتالي فهو شاذ.

ب-**تقديم الأصول على الفروع** وذلك لكون الأصول بسيطة لفظًا ومعنى عن الفروع.

ج-**تقسيم المادة الإفرادية إلى أصناف دلالية أو محاولات مفهومية:** أي مثلاً في المرحلة التعليمية الأولى، يتعرف التلميذ على المدرسة، وما تحتويه من أشياء وما تقوم به الأسرة والرياضة والمدنية...وعندما يكبر يصل إلى مرحلة التعبير الفني والبلاغي، فيحتاج إلى أن تقسّم الدروس حسب مجالات معينة، ولا ننسى أنّه أثناء التعلّم يتمّ الانتقال من المعلوم إلى المجهول في جميع المراحل التعليمية، شرط أن تكون المفردات مترابطة من حيث الدلالة.

د- **مقياس ترتيب الأبنية والصيغ:** يقول الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في هذا المقياس: "أمّا الأبنية والصيغ فينبغي أن تدخل في الدرس الواحد الصيغ التي ترتبط ارتباط الأصل بفروعه القريبة الملازمة له لا البعيدة" فعندما يعرف المفرد لا بدّ من أن يتبعه مباشرة الجمع والمذكّر يتبعه المؤنث والاستفهام أو النفي يقترن بصيغته الأصلية التي هي الإثبات، وبهذا يحصل تسلسل المفاهيم والبنى بينها، ممّا يسهل للمتعلم اكتسابها.

1- تينا بروس، **أسس التعليم في الطفولة المبكّرة**، تر: ممدوحة محمد سلامة، ط1. القاهرة: 1992، دار الشروق ص 24.

2- عبد الرحمان الحاج صالح "**أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**"مجلة اللسانيات، الجزائر: 1974، ع04، ص63-65.

هـ- التخطيط السنوي والترتيب الذي يجب أن تنتظم عليه العناصر داخل الحلقة من الدروس: تصنف الأنظمة اللغوية حسب الأصول والفروع، ويتم الانتقال في هذا الترتيب من البسيط إلى المركّب، ليتمكّن المتعلّم من الفهم.

فالترتيب والتصنيف مهمان في العملية التعليمية سواء عند التأليف للكتب التعليمية، أو عند المعلّم حين تقديمه للدرس. ووضح الدكتور الحاج صالح أنواع العمل الترسيخي التي تخضع لمقاييس اكتساب المادة اللغوية، فيقول: "ويمكن أن تحصر في ثلاث أجناس، الحكاية المتكرّرة وأهمّ أنواعها الحفظ عن ظهر قلب إمّا للنصوص التي تقدّم كنموذج في التعبير يقتدي به (نثرًا أو شعرًا ملحنا وغير ملحن) وإمّا للقواعد وإمّا لكليهما معًا ثمّ تمارين التصريف والتحويل ثم التمارين التحليلية والتركيبية[1]" حيث إنّ هذه الأجناس مهمة في ذاتها؛ إذ لا ينبغي اعتماد جنس دون آخر؛ لكي لا يصاب التلميذ بالعجز والشلل الفكري اللغوي كما يسميه الحاج صالح، فطريقة التحفيظ للنصوص والقواعد وأوجه الإعراب تؤدي بالمتعلّم إلى التشتت في الأفكار، ويتردّد في اختياره للوجه المناسب حين تعطى له جملة ويطلب منه إعرابها.

أمّا بالنسبة لطريقة التعليم للمادة النحوية فيقول الحاج صالح: "وأحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري هي التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يُشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز[2]" كما يحدث في مادة الرياضيات مثل: أكبر (>) وأصغر(<) والاستلزام(=>) وغيرها . ويرى أنّ الاختيار الشائع عند المربّين العرب منحصر بين الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية ليس له معنى؛ إذ يقول: "ليس هناك فترة تكون كلّها استقرائية وفترة كلها قياسية[3]" فكل من طريقة الاستقراء والقياس والاستدلال تتلازم فيما بينها وتتكامل أثناء العملية التعليمية، وهذا صحيح لأنّه لا نستطيع أن نجزم بأنّ كلّ من الطرائق المعتمدة والشائعة في التدريس في مختلف البلاد العربية ناجعة لوحدها في التعليم دون الاعتماد على سواها، لأن مستويات التعليم تختلف، كما تختلف أيضا قدرات المتعلّمين من شخص إلى آخر.

1- عبد الرحمان الحاج صالح "**أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**"مجلة اللسانيات، الجزائر: 1974، ع04، ص73.

2-المرجع نفسه، ص 72.

3-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كما بيّن ووضّح لنا مفهومي الموضع والمثال في مقاله الموسوم بعنوان:(أقائم أخواك) إذ عالج مفهوم الموضع في مستوى اللفظة. فالموضع "هو المكان الذي تظهر فيه بعض العناصر اللغوية في المثال أو الحد[1]" فإنّ لفظة (كتاب) مثلاً تدخل عليها زوائد مثل: (الـ) التعريف، أو حروف الجرّ أو علامة الإعراب، أو التنوين أو المضاف إليه أو الصفة، فلكلّ هذه الزوائد موضع، وبهذا تكون للفظة عدّة مواضع "يمكن أن تخلو ممّا تدخل فيها إلاّ الموضع المركزي وهو الاسم المفرد كما يقول سيبويه[2]" أي الاسم المفرد هو كلمة (كتاب)، فأداة التعريف تحتل موضعًا في لفظة (كتاب) وموضعًا آخر في جملة (كتاب زيد) و (الكتاب لزيد) و (الكتاب قرأته أمس) ...إلخ. ونبيّن هذه المواضع في الشكل الآتي:

النـــــواة الاسمية

حروف الجرّ←أداة التعريف← ↓ ←علامة الإعراب←التنوين ←الصفة

2 1 كتابٌ 1 2 ↓ 3

أو المضاف

إليه

"فكل هذه المواضع تكوّن مثال الاسم[3]" فالمثال هو الوزن أو البنية المجرّدة للكلمة. وتعرّض إلى توضيح مفهوم الموضع في مستوى الكلمة، وبيّن أنّ لكلّ حرف من حروف أيّة كلمة مثل (كَتَبَ) موضع هو رتبته داخل الكلمة. كما تطرّق إلى مفهوم الموضع في مستوى الخطاب؛ إذ يقول: "المثال عند النّحاة العرب هو مجموعة من المواضع الاعتبارية مرتبة ترتيبًا معيّنا يدخل في بعضها، وقد تخلو منها العناصر الأصلية وفي بعضها الآخر الزائدة. ولا ينحصر المثال في مستوى الكلم (الأوزان) بل يوجد في كل مستويات اللغة بما فيها التراكيب وما فوقها[4]" أي في مختلف النصوص والخطابات التي يحدثها الفرد في مختلف المقامات فمثال التركيب في مستوى الجملة المفيدة يتكون من موضع العامل

1- صليحة مكي، كريمة أوشيش وحبيبة بودلعة، **طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية – الطور الثالث نموذجا –** كراسات المركز، الجزائر: 2006، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ع3، ص23.

2- عبد الرحمان الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات**، د.ط. الجزائر: 2007، موفم للنشر، ج2، ص 13.

3- المرجع نفسه، ص 14.

4- عبد الرحمان الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات**، ج2، ص 16.

ويرمز إليه بالرمز(ع) بما فيه الابتداء، والنواسخ، والفعل، والفعل الناقص، وموضع المعمول الأول (م1) ويدخل فيه المبتدأ والفاعل أو يقوم مقامهما، وموضع المعمول الثاني (م2) ويدخل فيه الخبر والمفعول، أو ما يقوم مقامهما، بالإضافة إلى مواضع العناصر المخصصة (خ) وهي الحال والتمييز والمفاعيل الأخرى.

وهذا العمل الذي يقوم به الدكتور الحاج صالح يخدم مسألة تيسير تعليم النحو العربي، فهو يبحث في كيفية إيصال الموروث النحوي العربي إلى الناشئة بطريقة أيسر وأسهل، معتمدا في ذلك على الرموز الرياضية لكونها سهلة الفهم ودقيقة ولأن المتعلمين يميلون إلى الأسلوب العلمي الرياضي أكثر من الأدبي، والفلسفي الذي يصعُب عليهم الفهم بواسطته.

أمّا في كتابه الموسوم بعنوان(**النظرية الخليلية الحديثة- مفاهيمها الأساسية**) فقد تعرض إلى المفاهيم الأساسية في النظرية النحوية، والتي لا يمكن الاستغناء عنها في الدرس النحوي.

1-2- أعمال الأستاذ صالح بلعيد في تيسير تعليم النحو العربي: إنّ الأستاذ صالح بلعيد من الباحثين الجزائريين المحدثين، الذين ساهموا مساهمة فعّالة في مسألة تيسير تعليم النحو لمعلّمي اللغة العربية ولمتعلّميها، وكذا تطوير اللغة العربية وذلك تماشيا مع مستجّدات العصر، حيث يعتبر الأصالة ركيزة لتطوير اللغة، فهو ليس بمستهلك سلبي للأصالة، وله حضور قوي في حركة التيسير هذه ومشاركات عديدة في المؤتمرات اللغوية التي انعقدت في الوطن العربي، والتي تعقد حاليا، والتي ستعقد في المستقبل إن شاء الله تعالى. لنتفحّص مع بعض جملة من أعماله في هذا المجال.

أ-مقال (شكوى مدرس النحو من مادة النحو): عرض الأستاذ مقاله هذا في ندوة تيسير النحو المنعقدة في الجزائر عام 2001، وأدلى بآرائه حول مسألة تيسير تعليم النحو، إذ يقول في تعريفه للتيسير: "إنّه تخليص مما علق به من طلاطم الآراء وتنازع المذاهب وتحيّز الأفراد، أي تخليصه من رضا الكوفة عن بعض المسائل، وإباء البصرة وتعصّب البعض لأحدهما. وقراءة التراث النحوي قراءة عصرية واستلال القواعد منه إلى جانب إعادة صوغ قواعد بسيطة سهلة متدرّجة بالتركيز على ما كان مستعملاً وبسيطًا[1]" فالتيسير إذاً مسألة تربوية، تتعلق بتعليم النحو وذلك بالعمل على تكييف هذه المادة لتتماشى ومستجدّات العصر، وتعويد المتعلم على استنتاج القاعدة من نصوص يفهمها وترتبط

1- صالح بلعيد "**شكوى مدرس النحو من مادة النحو**" أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر: 2001، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص429.

ارتباطًا وثيقًا بواقعه المعيش. كما أنّه بيّن لنا الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي؛ إذ يقول بأنّ النحو التخصصي "يستعمل في النحو للبحث عن الخصائص اللغوية لمادة ما، أي الغوص في أعماق النحو"

أمّا النحو التعليمي "فتتمثل فيه الأركان التربوية من مراعاة الطريقة والمنهج والتدرّج والاقتصار على الموظّف[1]" فالنحو العلمي أو التخصصي يعمل على استقراء التراث النحوي العربي ومعرفة أسراره وأسرار اللغة العربية، فهو علم يهتم به الباحثون الجامعيون المتخصّصون في هذا المجال، أما النحو التعليمي وهو الذي تتم فيه عملية التيسير، فهو يبحث في كيفية وطريقة تبليغ هذه المادة وتوصيلها للمتعلّم العربي وهو يبحث إذن في الطريقة والمنهج المناسبين لكلّ مستوى من مستويات التعليم. وتعرّض الأستاذ صالح بلعيد إلى مسألتين هامتين ساهمتا في تفاقم هذه المشكلة هما:

1. **مسألة الضرورات الشعرية في اللغة العربية**: يرى الأستاذ أنّ للضرورات الشعرية التي أبيحت للشعراء في قصائدهم طرف في مشكلة النحو، وبلية ابتُلي بها؛ إذ يقول: "وجاءت الضرورات الشعرية تبيح كلّ خروج عن القاعدة، وأدّى ذلك إلى فساد القواعد وإلى تخريجات وهمية يفتي فيها كلّ واحد. أما آن الأوان أن نقول: اللغة واحدة، وما يجوز للشاعر يجوز للناثر؟[2]" وهذا صحيح، لأنّه لو لا هذه الإباحات والتساهلات في تحريف القاعدة. لما حدث كل هذا الاضطراب والتعقيد في هذه المادة.

2. **مسألة الشكل في اللغة العربية**: فمسألة الشكل في اللغة العربية أمر ضروري في التعليم، فيه تتم القراءة الصّحيحة والسليمة للكلمات، وتتبيّن وظائف العناصر اللّغوية داخل التركيب، وعدم إعطائه الأهمية التي يستحقها في المدارس التعليمية سواء الجزائرية منها أو العربية بصفة عامة مثلما يحدث حاليا، أدّى إلى غموض وعدم الفهم للنصوص المقرّرة، ومن ثمّ يتعذّر على المتعلّم استنباط القاعدة منها. ويبقى سبيله الوحيد هو النفور من هذه المادة نحو تعلّم اللّغات الأجنبية والعلوم الأخرى، ويقول الأستاذ في ذلك: "وهناك نقطة أساسية أريد فتحها في هذا المقام...وهي مسألة الشكل باعتبارها جزءًا هامًا في حلّ مشكل النحو العربي، فإذا كان النّص مشكولاً يقرأ

1- صالح بلعيد **"شكوى مدرس النحو من مادة النحو"**، ص426-427.

2- المرجع نفسه، ص 426.

قراءة صحيحة ويسهُل البحث عن إعرابه[1]" لذلك يرى أنّ المسؤولية تقع على اللغويّين والمختصّين في المعلوميات، إذ يعملون على التدقيق الإملائي والنحوي والأسلوبي لمنع حدوث اللّبس والغموض لعلّ ذلك يساهم ولو بقدر ضئيل في حلّ هذه المشكلة، وهذا صحيح فإشعار الذين يطبعون الكتب التعليمية بضرورة الشكل في اللغة العربية وخاصة في تلك المخصّصة للتعليم الابتدائي والمتوسط أمر لا بدّ منه، لأنّ هاتين المرحلتين هما أساس لاكتساب المتعلّم للغة وقواعدها. وفي ختام هذا المقال اقترح الأستاذ بعض الحلول التي تساهم في التخفيف من هذه المشكلة منها[2]:

- ترشيح مجمع لغوي عربي، يتكفّل بقضايا ترقية اللغة العربية من جانبها اللغوي ووضع تشريعات لغوية جديدة. تكون مرجعا يلزمها جميعًا بالمحافظة على اللغة العربية وفق قواعدها السليمة؛

- عدم وضع قواعد نحوية تخصصية جديدة، فلسنا بحاجة إليها، بقدر ما نحن في حاجة إلى إبداع طرائق حديثة للتبليغ؛

- جعل النحو ضمنيا يستخلص من القرآن و روائع الشعر العربي وكلام العرب القدامى والمعاصرين، وعدم فصله عن الصرف والبلاغة؛

- البعد كلية عن ظاهرة الإعراب الشكلية التي من ورائها مراعاة البحث عن الموقع الإعرابي للكلمة، والتركيز على الأساليب النحوية؛

- الاحتجاج بكلام المولّدين والمحدثين: فلا نُمنع من الاحتجاج بشعر المتبني وشوقي ونزار قباني ومحمد العيد آل خليفة، والأمير عبد القادر، والسائحي، وعز الدين ميهوبي، ونثر البشير الإبراهيمي، وعبد المالك مرتاض ، ومرزاق بقطاش ...الخ؛

- عدم قياس الحاضر على الماضي أو الغائب: حيث يكون الحاضر على الحاضر، ثم إن الأهم هو جعل هذا النحو مُلكاً للمستعمل وتحيينه وتحبيبه للناشئة، عن طريق الممارسة؛

- الخروج من الأمثلة المكرّرة.

1- صالح بلعيد **"شكوى مدرس النحو من مادة النحو"**، ص429.

2- المرجع نفسه، ص430-431.

إنّ الأستاذ صالح بلعيد يجمع بين الأصالة والمعاصرة في قضية النحو العربي؛ إذ دعا إلى الاهتمام بالتراث النحوي العربي، ومسايرة اللغة العربية للعصر في نفس الوقت، وتمّ تركيزه في هذا المقال على طريقة التعليم، والمنهج المتبع في التعليم لأنّهما رأس هذه الفاقة.

ويظهر اهتمام الدكتور صالح بلعيد كذالك بقضايا اللغة والنحو في كتابيه (اللّغة العربية وآلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة) و(في قضايا فقه اللّغة العربية). وبناءً على ما حصل في الدرس النحوي من صعوبات وتعقيدات يؤكد الأستاذ أنّ ذلك يستدعي "تيسير درس العربية ، بل أصبح واجبا يفرضه واقع راهن[1]" فقضية التيسير في الدرس النحوي باتت ضرورة حتمية معاصرة، يفرضها الواقع على كلّ الباحثين، واللغويين العرب، والمتخصّصين في التعليمية، والميدان التربوي، لأنّ ذلك حقيقة لا يسعنا الهروب منها أو إهمالها.

ظل الأستاذ بلعيد يشكو كغيره من الباحثين العرب الغيورين على لغتهم، من الحالة المزرية التي آل إليها النحو عبر العصور، وما زال إلى يومنا هذا وخاصة من القرارات والتوصيات القيمة والجريئة التي تخرج بها الندوات، والملتقيات سواء العربية منها أو الجزائرية التي لا تطبّق في البرامج التعليمية، بل بقيت حبيسة الأوراق لا أكثر. كما لا ننسى أنّه دعا ويدعو في الوقت الحاضر إلى الاهتمام بلغة وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، والمكتوبة، فتأثيرها يفوق تأثير التعليم في المدرسة، ويصل إلى النّاس في أنحاء العالم وبمختلف فئاتهم ومستوياتهم الثقافية. وإنّ إقبال التلاميذ على التلفاز وتشوقهم إلى الجلوس أمامه أكبر بكثير من رغبتهم في الذهاب إلى المدرسة "فالتلاميذ يقبعون أمام جهاز التلفزيون أكثر مما يجلسون فوق مقاعد الدراسة[2]" فيا حبذا لو يُعنى بلغة التلفاز وخاصة حصص الأطفال، ونشرات الأخبار وغيرها من الحصص المهمة التي يتوافد عليها الجمهور بكثرة، فهي تدعو إلى ترسيخ العادات الكلامية الصحيحة عند المتعلّم "ومن ذلك البلاغ البليغ تحصل المتابعة، وينمو المثال ويتحسّن، ويغرس حبّ اللغة وبالخصوص عندما يكون الصحافي حاضر البديهة، وله فصاحة لسانية بعيدة عن كلّ عيّ يلحق الخدش بالمستمع[3]" مثلما يحدث في نشرات

1- صالح بلعيد، **اللغة العربية وآلياتها الأساسية وقضاياها الرّاهنة**، د.ط.الجزائر:1995، ديوان المطبوعات الجامعية، ص90.

2- سلطان بلغيث " **وسائل الإعلام والواقع المأمول**" .www.aklam.net يوم 2007/04/08.

3- صالح بلعيد، **اللغة العربية والصحافة**، مجلة اللغة العربية، الجزائر: 2006، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ع 16، ص 154.

الأخبار، والحصص الرياضية، وبعض الحصص التي تعتمد على اللغة الفصيحة كما يؤكد الدكتور صالح بلعيد فهي "... تقوم اليوم بدور جليل ما دامت قائمة في صياغتها للألفاظ والأساليب على عدم الإخلال بالقاعدة اللغوية النحوية[1]" فالإذاعة مثلاً استطاعت منذ ظهورها أن تكسب انتباه المتلقي في كلّ مكان وأيًّا كان مستواه، فهي تستطيع أن تزوّد بالأخبار من لا يستطيع الاطلاع على الصحف، ولا يحسن قراءتها، خاصة القرويّين البعيدين عن المدينة، وتقدّم للعوام نصائح وبرامج للتوعية في الصحة والتنمية الاجتماعية والثقافة بصفة عامة وتكسب اللغة وهذا هو الأهم " فهي لا تقوم على اللغات المحلية وإنّما تقوم في أغلب الأحيان على اللغات الغالبة الواسعة الانتشار وهي بعينها اللغة المشتركة أو اللغة العربية الفصحى[2]" فلغة وسائل الإعلام سهلة ميسرة يفهمها العامة، والخاصة ولا تخرج عن النظام النحوي المسطور من قبل النحاة العرب الأوائل، ويعود الدكتور صالح بلعيد ويؤكد مرة أخرى على نجاعة وسائل الإعلام في اكتساب الملكة اللغوية، فيقول: "فالإعلام من إحدى الطرائق لتعلّم الناشئة لغتها وبيانها، فاللغة تؤخذ بالسماع والمحاكاة، فإذا التزمت وسائل الإعلام الصّواب قومت الألسنة، وعوّدت سامعيها إحسان الحديث وأغنت ذخيرتهم اللغوية، ورفعت من الملكة اللسانية إلى فصيح اللفظ وسلامة القول[3]" فوسائل الإعلام جديرة باكتساب المتعلّم اللغة وبالتالي قواعدها، ولكن شرط أن تلتزم الصواب كما قال الأستاذ، ويدعو إلى العمل على تقويم لغة هذه الوسائل. لكونها أنجع الطرائق للعملية التعليمية، وتثري الرصيد اللغوي والمعرفي عند المتعلّم والمتلقي بصفة عامة. ويقول في تشجيعه للغة الصحافة الجزائرية، بصفتها تعمل على نشر لغة عربية صحيحة: "...ولذا أروم تشجيع المسار الإعلامي وتوجيهه التوجيه السليم في انتهاج سبيل لغة عربية ميسرة[4]" ويكون ذلك في إطار القواعد النحوية التي وضعها علماء القرون الأولى، وبالتنسيق بين الجامعات الجزائرية والعربية ومراكز البحوث والإعلام لتقويم لغة وسائل الإعلام والحدّ من أخطائها التي لها تأثير سلبي على المتلقي، وخاصة الطفل. ويقترح الباحث الدكتور صالح بلعيد في مقاله "مشكلات اللغة العربية نفسية أم نحوية؟" بعض الحلول التي يراها قد تعمل على سد الثغرات التي لحقت الدرس النحوي وهي[5]:

1- صالح بلعيد، **منافحات في اللغة العربية**، تيزي وزو: 2006، دار الأمل، ص101.
2-عبد العزيز شرف، **علم الإعلام اللغوي**، ط1. القاهرة: 2000، الشركة المصرية العالمية للنشر، ص268.
3- صالح بلعيد "**مشكلات اللغة العربية نفسية أم نحوية؟**" مقال قدمه في ملتقى تيسير النحو بتيارت: 2007 ص4.
4- صالح بلعيد "**الفصحى المعاصرة طعنة أم ضرورة؟**" لغة الصحافة، الجزائر: 2007، دار الأمل، ص32.
5- صالح بلعيد "**مشكلات اللغة العربية نفسية أم نحوية** " ص7-9.

- التفريق بين السليقة والملكة: فالسليقة هي الطبع؛ أي هي معرفة عفوية للغة، ولكل عصر سليقته، أمّا الملكة فتحصل بكثرة المراس والترويض.
- التفريق بين القواعد والنحو: فكثيرا ما يقع الخلط بين هذين المفهومين عند المتعلّم فالقواعد شيء والنحو شيء آخر، والنحو يشمل هذه القواعد التي تضبط الكلام.
- الحرفة النحوية: ينصح الباحث كلّ متعلّم عربي بالاعتماد على الأعمال الأدبية لمختلف المبدعين العرب، في اكتساب اللغة العربية أمثال عبد الحميد الكاتب، ولغة ابن المقفع...الخ.
- الأخذ بالقرارات التيسيرية المجمعية خاصة التي تخصّ الجانب التعليمي. فلو أنّ مثل هذه الآراء والمقترحات تجمع مع غيرها والتي تضاهيها قيمة، لحدث تخفيف لهذه المشكلة، ولو بنسبة قليلة. وقد قام بتأليف أربعة كتب تعليمية لطلاّب الجامعة وبالتحديد لطلاب المعهد للغة الأدب العربي، تسهيلاً لاستيعاب النحو استيعابًا جيّدًا.

1- الكتاب الأوّل: موسوم بعنوان" الصرف والنّحو" خاص بالسنوات الأولى جامعية وهو دراسة وصفية تطبيقية في مفردات البرنامج.وقام فيه بانتقاء وجمع عدد كبير من المعلومات التي يراها مناسبة ومفيدة لطلبة السنة الأولى، بعد استقصائه لمواطن الضعف فيهم خلال مشواره التعليمي. وجاءت أبواب هذا الكتاب على النحو التالي[1]:

- باب النحو: وفيه تأتي العناوين الفرعية وهي: تحديد النحو وموضوعاته، نشأة النحو العربي، كلام العرب، الاحتجاج، القرآن، والحديث النبوي الشريف.
- باب الإسناد في الجملة الفعلية والاسمية
- باب الجملة الفعلية.
- باب الجملة الاسمية.
- باب الفعل الصريح والفعل المؤوّل.

لقد مهّد الأستاذ حديثه في الكتاب عن النحو ومفهومه، والموضوعات التي يعالجها وظروف نشأته، وتحدّث عن كلام العرب الفصحاء، والاحتجاج بالقرآن والحديث النبوي.
ثم انتقل في الباب الثاني إلى ظاهرة الإسناد في كلّ من الجملة الفعلية والجملة الاسمية أمّا الباب الأخير فتحدث فيه عن الفعل الصريح والمؤوّل.

1- صالح بلعيد، **الصرف والنحو**، د.ط. الجزائر: 2003، دار هومه، ص2.

2- **الكتاب الثاني**: جاء بعنوان (الشامل الميسر في النحو) هذا الكتاب هو ثاني أعماله في مجال تيسير تعليم النحو، موجه لطلاب السنة الثانية من التعليم الجامعي ويقول الأستاذ في هدفه من تأليف هذا الكتاب :"فهو كتاب تعليمي ميسر أضعه في متناول الطالب ليداوي لغته بالضبط والاستعمال[1]" فهذا الكتاب هو زبدة النحو المخصّصة لهذه المرحلة من التعليم الجامعي، يمكّن الطالب من تجاوز العقبات التي تواجهه في النحو العربي.

تناول هذا الكتاب مفردات السنة الثانية جامعية في النحو والصرف، وشرح كلّ من المصطلحين (الشامل) و(الميسر) الذين استعملهما في عنان هذا المؤلّف؛ إذ يقول: "وهكذا فالشامل والميسر يعني الإحاطة بجوانب الموضوع دون الإخلال بالمتن، وفي ذات الوقت العمل على تقريب ذلك المتن للطالب[2]" فهذا الكتاب تعليمي بالدرجة الأولى. عمل فيه على تفادي حالات الشذوذ والتعقيد.

وعادة ما يجد الطالب في هذه الأبواب صعوبة، وبالتالي عزّر الأستاذ الكتاب بنماذج تطبيقية كثيرة لتُعتمد في التمرينات التي يطالب بها الطلبة، رغبة في ترسيخ المعلومات النحوية، لأنّ هذه الأخيرة لا يتحقق ترسيخها إلاّ عن طريق المران، والتدريب المستمر للتطبيقات عملاً بما قاله ابن خلدون عن الترسيخ الذي لا يتحقق إلاّ بالتكرار المتواصل للفكرة، كما لم ينس إعراب بعض الأمثلة و الشواهد في خاتمة كلّ درس. أمّا بالنسبة لتقسيمه لأبواب هذا الكتاب فقد جاءت بطريقة تدريجية، ففي مادة الصّرف تناول موضوع المصادر، ووضّح أنواعها، وجاء بأمثلة على كلّ نوع منها، وفي المحور الثاني فتعرّض إلى تقسيم الاسم إلى صحيح، ومقصور، وممدود، ومنقوص، ثم تعرّض في المحور الثالث إلى جمع التكسير بأنواعه وأمثلة عنها، أمّا في المحور الرابع من هذه المادة فقد تطرق إلى موضوع التصغير بمختلف أنواعه. وأمّا في مادة النحو فقد تعرّض إلى موضوع المبتدأ والخبر، والجمل التي ليس لها محل من الإعراب، والتي لها محل من الإعراب، ثم في الأخير تطرّق إلى درس النواسخ بأنواعها وأمثلة عنها وتطبيقات للتدريب عقب كلّ درس.

3- **الكتاب الثالث:** أطلق عليه عنوان (النحو الوظيفي) خاص بطلبة السنة الثالثة جامعية وعلى حدّ قوله يمكن أن يفيد حتى السنوات الرابعة في مادة الأساليب اللغوية. ركز المؤلّف في هذا الكتاب على مسألة الإعراب، لما له من أهمية قصوى في اكتساب لغة صحيحة. وقام بتبويب خاص بعيد عن التعقيد ساعيا وراء المادة اللغوية الأساسية التي تحقق سلامة الكلمة والجملة في إطار التطبيق، ويقول الأستاذ في ذلك:"واستغنيت عما أثقل المادة، وتخلصت من القليل والضعيف والنادر والشاذ والنزر. بل هناك أشياء ضربت صفحًا عنها لأنّ الكتاب المتخصّص رهين بتصفية الخلاف النحوي الذي لا طائل

1- صالح بلعيد، **الشامل الميسر في النحو**، د.ط. الجزائر:2003، دار هومه، ص6.

2- المرجع نفسه، ص4.

من وراءه[1]" عمل الأستاذ في كتابه التعليمي هذا على نبذ وإبعاد كلّ ما يعيق عملية الفهم عند الطالب وركز على كلّ ما هو وظيفي في النحو العربي، إذ تطرّق إلى مفهوم النحو الوظيفي الذي يعتمد في المجال التعليمي، ثم إلى مفهوم الجملة وأنواعها، وبيّن الفرق بين هذه الأنواع، ثم إلى أشباه الجمل وفي الأخير تعرّض إلى دراسة الأساليب بمختلف أنواعها في اللغة العربية، بما فيها الأسلوب الأدبي والعلمي، والعلمي المتأدّب، والأساليب النحوية.

أمّا بالنسبة لقضية تعقّد النحو ونفور المتعلّم من درس النحو، فيرى الأستاذ صالح بلعيد أنّ "المشكل لا يرجع إلى تعقد النحو (كما يظن البعض) بل إلى بعض التآليف النحوية التي لا تغرس الملكة اللغوية في الطالب، وتخلو من الروح التي تدفع الطالب إلى التذوق والجمال والاستعمال الصحيح للغة، ولم تبتعد همة الطالب عن نتيجة الامتحان في نهاية العام. ومن هنا شاع الخطأ وذاع ووقع تذمّر من النحو، وهذا ناتج عن سوء طريقة تلقي المادة، أضف إلى هذا عدم إدراكنا لمكانة النحو من اللغة[2]" يعزو أستاذنا صالح بلعيد سبب المشكلة إلى سوء طريقة تأليف الكتب التعليمية، وتقديم المادة النحوية للمتعلّم بالإضافة إلى عدم إعطاء الأهمية لمادة النحو في اللغة العربية، ونضيف على ذلك أنّ القيام بمحاولة التيسير، لابدّ وأن يركّز فيها الباحثون على نوعية الفكرة التي يحملونها حول قضية التيسير هذه، وأن تكون تصوّراتهم في صميم الموضوع، وتخدم المشكلة النحوية لأنّ "التصوّرات التي يحملها الميسرون حول مفهوم التيسير تؤثر سلبا وإيجابا في جانبه الإجرائي[3]" وهذا ما لم نلمسه عند الباحثين العرب، إذ كلّ باحث ينفرد بفكرة مخالفة لأفكار الباحثين الآخرين، وهذا ما أدى إلى عدم الوصول إلى حلّ هذه المشكلة منذ زمن بعيد، ولم يهتدوا إلى الطريقة المثلى والمنهج العلمي الصحيح، لإيصال هذه المادة إلى المتعلّم.

والأستاذ صالح بلعيد من خلال أعماله هذه، وما يؤكّده لنا في مختلف محاضراته القيمة في قسم الماجستير، أدرك أهمية التراث النحوي العربي لاطلاعه على أعمال النّحاة العرب الفطاحل، أمثال سيبويه، وابن جني، وعبد القاهر الجرجاني، وغيرهم، كما أنّه دائم البحث في اللغة، وكلّ ما يستجدّ فيها في العصر الحديث، وبهذا أيقن سبب المعضلة، ألا وهي الطريقة والمنهج المتبعين في تعليم هذه المادة. وعمل في كتابه هذا (النحو الوظيفي) على اختيار النصوص التي لها صلة بمحيط الطالب

1- صالح بلعيد، **النحو الوظيفي**، د.ط. الجزائر: 1994، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 03.

2- المرجع نفسه، ص4.

3 - William Francis Mackey, **Principes de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues**, trad. : Lorme Laforge, Paris : 1972, p19.

الجامعي، واعتمد الشواهد النحوية التي يفهمها، وربط الدرس النحوي بالقرآن الكريم، والنحو بالمعنى الذي يهتم به علم البلاغة، رغبة في إكساب الطالب ملكة التذوق الفني، كما اعتمد فيه الميسر من المستعمل في معظم التراكيب المتداولة في الجامعة وحاول أن يربط فيه بين النظري والتطبيقي لأنّ "التطبيق رأس القضاء على تعقّد النحو وجفافه[1]" فالنظرية دون تطبيق لا تجدي نفعًا، لأنّ التطبيق يساعد على الفهم الجيد للمعلومات النظرية، وعلى ترسيخها عند المتعلمين. وعالج في الأخير أنماط الجملة الفعلية والاسمية الأساسية منها والفرعية، وعزّز كلّ نوع منها بأمثلة توضيحية.

4- الكتاب الرابع: موسوم بعنوان (في أصول النحو): فهذا الكتاب موجه لطلاب الجامعة في قسم اللغة والأدب العربي، وللذين يريدون منهم التخصص في أصول النحو العربي بغية تعميق ثقافتهم النحوية، وقد أراد الأستاذ من وراء تأليفه لهذا الكتاب التعليمي إفادة الطالب بأصول اللغة العربية التي تأسست عليها قواعد اللغة، وتوضيح معنى الأصالة له بطريقة سهلة وبسيطة. وما نلاحظه من خلال قراءتنا لهذا المؤلف هو أنه ينبه فيه إلى أهمية النحو، وضرورة الاهتمام به، لكونه "عمدة الكلام[2]" فهو يصون اللسان، ويكسب موهبة تذوق الجمال في روائع الشعر وبدائع النثر.

واعتمد الأستاذ في تقسيمه لأبواب هذا الكتاب على القرارات والاجتهادات المعاصرة للمؤسسات المجمعية، تركيزا على قرارات مجمع اللغة العربية القاهري، لكونه يبحث في أصول اللغة وفي مختلف قضاياها. ففي المحور الأول فصل الحديث عن أصول النحو، وبين الفرق بين الأصل والفرع وتحدث عن العامل وأهميته في النحو العربي، وعن الإعراب وفائدته في التمييز بين المعاني ويحدد وظائف الكلمات داخل التركيب، كما تعرض إلى مسألة الاحتجاج في اللغة بكلام العرب الفصحاء، والقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وأما في المحور الأخير فتحدث عن المدارس النحوية العربية واختلافاتها النحوية.

فقضية التيسير إذاً لا تكمن في مادة النحو ولا في اللغة العربية بحدّ ذاتها، وإنما في طرائق تعليم النحو التي لا تزال عقيمة إلى يومنا هذا؛ فطريقة تبليغ المعلومات أساسية لأنه إذا استعصى الفهم على التلميذ، فإن المنهج الجيد في تقديم الدرس يحل المشكلة. ومن الواضح أنّ التعليم في المدارس الجزائرية يعتمد على التلقين، والحفظ للقواعد النحوية الجافة، مما أدى إلى نفور المتعلمين من الدرس

1- صالح بلعيد، **النحو الوظيفي**، ص06.

2- صالح بلعيد، **في أصول النحو**، د.ط. الجزائر: 2005، دار هومة، ص08.

النحوي، وذلك لأن النحو لا يدرس"بصورة تطبيقية حيوية، ينطلق من نصوص قديمة وحديثة، تتناول القضايا الرئيسية، التي يحتاجها الكاتب في صناعته وبخاصة الجملة الاسمية والفعلية، وعلامات الإعراب في الأسماء والأفاعيل والمفاعيل والتوابع...، وكذلك قضايا الفقه اللغوي كالاشتقاق[1]" فتعليم النحو ينطلق أولا من فهم النحو بالدرجة الأولى في القديم والحديث وبعدها يقدم للتلميذ ما هو أساس في مختلف مراحله التعليمية.

- طريقة الأستاذ صالح بلعيد في تعليم النحو: نظرا لكونه أستاذا لنا في مرحلتي الليسانس والماجستير، ارتأينا أن نتطرق إلى طريقته في التعليم الجامعي في المحاضرة والتطبيق.

أ- في المحاضرة: إن الأستاذ صالح بلعيد يحرص حرصا شديدا على أوقات محاضراتـــه حيث يدخل إلى المدرج في الوقت المحدد لبداية الدرس. وقبل أن يبدأ في إلقاء محاضرته، يقوم بتسجيل العناوين الأساسية، والثانوية الخاصة بعنوان الدرس، ثم ينتظر حتى نقوم نحن بتسجيلهـــا وبعدها يشرع في شرح تلك العناوين بالتدريج، فكلما شرح عنصرا من الدرس يكرر شرحه، ولا ينتقل إلى العنصر الموالي حتى يطرح علينا سؤالا: إذا فهمنا أم لا؟ وإذا لم نفهم يعيد الشرح بطريقة أبسط من الطريقة السابقة، ويستشهد دائما بأقوال الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبويه، وكلام العرب الفصحاء، والقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف ويأتي لنا بأمثلة من الواقع الذي نعيش فيه لكي نتمكن من الفهم السريع.وفي نهاية الدرس يبدأ بطرح الأسئلة على الطلبة واحدا تلوى الآخر؛ لكي يتأكد من مدى استيعابنا للدرس، وبعدها يكلفنا بمجموعة من التمارين التطبيقية حول الدرس ويطالبنا بحلّها وتحضيرها لحصة التطبيق.

ب- في التطبيق: يدخل الأستاذ القاعة في حصة التطبيق، فيطالبنا مباشرة بالتطبيقات التي كلفنا بها في المحاضرة، ويفرض المشاركة على الجميع؛ لأن مستوى الطالب النحوي يظهر في تحليل التطبيقات، فطريقته في التحليل جيدة ومشوقة، لأنه يطرح على كل واحد منا سؤالا ونجيب واحدا واحدا دون استثناء، فهو يعتمد على الحوار، والفهم والتفاهم بينه و بين الطلبة، طبقا لما نصت عليه نظرية النحو الوظيفي للدكتور أحمد المتوكل التي سنتطرق إليها فيما بعد. كما يحرص على النطق السليم عند الطالب، وإن وُجدت في لغته أخطاء لغوية صححها له، ويحرص أيضا على كيفية الكتابة كتابة صحيحة، وخاصة همزتا الوصل والقطع اللتين يقع فيهما الطالب غالبا في أخطاء. إن طريقته

1- صالح بلعيد، **مقالات لغوية**، ص166.

هذه جعلتنا نتابع الدرس جيدا، وكانت تدفعنا دائما لحضور محاضراته لاستيعاب أكبر قدر ممكن من الدروس النحوية وفهمها، وهذه طريقة جيدة وأراها مناسبة للتعليم في مختلف المستويات الدراسية فهي ميسرة وسهلة تقوم على الشرح والإعادة والتكرار لترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم" ففي الواقع، فإنه يعتبر جهد المعلم التعليمي من ضمن ما تحويه الطريقة التعليمية؛ إذ لا يمكن أن تقتصر الطريقة التعليمية على ما يحويه الكتاب التعليمي، بل إن محتوى الطريقة يتعدى ذلك ليشمل ما يرسمه البرنامج التعليمي ذاته في خطواته العريضة، وإن كانت لذلك البرنامج أكثر من طريقة تعليمية، وقد يكون من الطبيعي اعتبار الوسائل التعليمية المرافقة للكتاب التعليمي، سواء كانت تقنية أو في شكل كراريس أو كتب نشاطات وتمارين أو غير ذلك، من صميم الطريقة التعليمية[1]" فالطريقة التعليمية جد مهمة في حياة المتعلم، فهي مصدر نجاحه أو فشله، وحُسنها يؤدي إلى النجاح والفهم المباشر، وسوءها يكبح قدرات المتعلم على الفهم، ويجمّد أفكاره، فينفر مباشرة من المادة نحو اللغات الأجنبية و العلوم التقنية، فالمعلم والوسائل التي يستعملها في تدريسه كل متكامل يعمل على تحسين الطريقة التعليمية.

1-3- أعمال الدكتور محمد العيد رتيمة في رسالته الموسومة بعنوان: (الأنماط النحوية للجملة الاسمية في العربية من خلال كتابي الفخري في الآداب السلطانية، وقيام الدولة العربية الإسلامية): لقد حاول الأستاذ محمد العيد رتيمة في رسالته هذه تسهيل دراسة قواعد اللغة وتدريسها بهدف الخروج من مشكل الازدواجية اللغوية التي تعاني منها اللغة العربية، ومن عقم الطرائف التدريسية، التي لم تراع الخصائص المميزة للغة العربية، من حيث بنية الكلمة و الجملة، ووظائفها الأساسية التي تظهر بوضوح في الأنماط التركيبية.

ودعا الأستاذ رتيمة إلى توحيد قواعد اللغة العربية بدراسته للأنماط النحوية للجملة الاسمية في العربية من حيث بنيتها الساكنة وبنيتها الإخبارية المتحركة الموجبتين لتوحيد علمي النحو والمعاني، ممّا يعمل على تسهيل قواعد النحو في هذه اللغة، وتقريبها إلى المتعلم العربي. وعالج في هذه الرسالة كلّ ما يتعلق بالجملة الاسمية في العربية، حيث قسمها إلى أربعة أبواب بعد المقدمة والتمهيد، ففي الباب الأوّل تعرّض إلى الجملة العربية في ثلاثة فصول، فالفصل الأوّل تحدّث فيه عن مصطلح الجملة في سلم المصطلحات اللغوية؛ إذ بيّن أن النظام اللغوي العربي يتكون من أنظمة هي: "نظام صوتي ونظام

1- الطاهر لوصيف، **منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها- مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها-** رسالة ماجستير، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر: 1996، ص20.

صرفي ونحوي (قواعدي)، ومعجم للمفردات[1]" فأما النظام الصوتي فيعني بدراسته علم الصوتيات في اللسانيات، وذلك بتحديد خصائص الحروف من حيث الرسم والأداء، وكذا أوصاف حركات هذه الحروف وآثارها السمعية أثناء النطق بها، وأما النظام الصرفي، فيتكون من ثلاثة أسس هي: المعاني الصرفية كتحديد أقسام الكلم من حيث الاسمية والفعلية والحرفية، وتحديد الصياغة الصرفية من حيث الإفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث والتعريف والتنكير، وتحديد العلاقة النحوية من حيث التعدية والتأكيد. ويتكوّن النظام الصّرفي كذلك من المباني التي تتمثل في الصيغ الصرفية، واللّواصق والزوائد والأدوات، وبالإضافة إلى النظام الصرفي، يتكوّن أيضا من مجموعة من العلاقات الموجودة بين المعاني وبين المباني. أما النظام النحوي فيتكوّن من [2]:

1- المعاني النحوية العامة، كالخبر والإنشاء والإثبات والنفي؛
2- المعاني النحوية الخاصة كالفاعلية والمفعولية وغيرهما؛
3- العلاقات التي تربط المعاني النحوية الخاصة، وتكون قرائن معنوية عليها حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها، كعلاقة الإسناد والتخصيص والنسبة؛
4- المباني التي يقدمها علما الصوتيات والصرف لعلم النحو للتعبير عن معاني الأبواب، وللتعبير عن العلاقات بينها. ومن المباني يتضح الترابط بين علمي الصرف والنحو؛
5- القيم (المقابلات) كالخبر مقابل الإنشاء، والمتقدم رتبة مقابل المتأخّر.

إنّ هذه العناصر المكونة للنظام النحوي العربي متماسكة ومترابطة فيما بينها، ولا يمكن الفصل بينها، وكذلك الأمر بالنسبة للأنظمة اللغوية بصفة عامة؛ لأنّ كلّ نظام يبني الآخر، ولهذا لم تظهر هناك دراسات متخصّصة عند اللغويين في القديم.

أما في الفصل الثاني فبيّن لنا مفهوم الجملة عند القدماء والمحدثين وحدّد لنا مفهوم الجملة الذي انطلق منه في هذه الدراسة الذي يتمثل في أنّ "الجملة أصغر بنية نحوية تؤدي نبأ مفيداً فائدة تامة يمكن السكوت عليه سواء أ تحقق ذلك النبأ المفيد من خلال كلمة واحدة ذات محتوى تبليغي تام أم من خلال تركيب إسنادي بسيط ملحوظ ومكتمل المعنى أو تراكيب إسنادية متتامة معنويا[3]" فالجملة إذا هي ما يحسن السكوت عليه سواء بكلمة أو بتركيب إسنادي يفيد معنا معينا في اللغة العربية. أما الفصل الثالث فوضح فيه الأنواع المختلفة للجملة من اسمية، وفعلية، وظرفية، وشرطية بهدف معرفة موقع

1- محمد العيد رتيمة، **الأنماط النحوية للجملة الاسمية في العربية من خلال كتابي الفخري في الآداب السلطانية وقيام الدولة** العربية **الإسلامية**، رسالة دكتوراه من الدور الثالث، إشراف: د. جعفر دك الباب، جامعة الجزائري، 1984-1985، معهد اللغة والأب العربي، ص 20.

2- محمد العيد رتيمة، **الأنماط النحوية للجملة الاسمية في العربية من خلال كتابي الفخري في الآداب السلطانية وقيام الدولة** العربية **الإسلامية**، ص 21.

3 -المرجع نفسه، ص 74.

الجملة الاسمية في محيطها اللغوي القواعدي. أما الباب الثاني من هذه الرسالة فخصّصه للجملة الاسمية ومكوّناتها، وتمّ هذا في فصلين، ففي الفصل الأوّل تحدث عن الجملة الاسمية بأنواعها كجملة المبتدأ والخبر والجملة الناسخة، وغيرها، وأما الفصل الثاني من هذا الباب، فتعرض فيه إلى ركني الجملة الاسمية وعلاقاتهما، من المسند والمسند إليه. وأما الباب الثالث فتحدث فيه عن الجملة الاسمية البسيطة وأنماطها، وعالجه في فصلين كذلك، فالفصل الأوّل خصصه للجملة الاسمية البسيطة المجرّدة في الأنماط الأربعة الآتية[1]:

1- النمط الأوّل

ن 1 للــ (ج. ا. ب. م) = م. إ (معرفة) + م (نكرة)

2- النمط الثاني

ن 2 للــ (ج. ا. ب. م) = م. إ (معرفة) + م (معرفة)

3- النمط الثالث

ن 3 للــ (ج. ا. ب. م) = م. إ (نكرة موصوفة) + م (نكرة)

4-النمط الرابع

ن 4 للــ (ج. ا. ب. م) = م. إ (نكرة) + م (نكرة)

إن هذه الأنماط الأربعة للجملة الاسمية البسيطة المجردة يتقدم فيها المسند إليه، ويتأخر المسند فقد يأتي المسند إليه معرفة والمسند نكرة، وقد يأتيان معرفة معاً، وقد يأتي المسند إليه نكرة موصوفة والمسند نكرة فقط، وقد يأتيان معا نكرة. أمّا الفصل الثاني فتعرض فيه إلى الجملة الاسمية البسيطة المنسوخة المبينة في الصيغة الرياضية الآتية[2]:

ن 1 للــ (ج. ا. ب. منــ) = الناسخ + م. إ + م

وقد يأتي المسند شبه جملة فتصبح الصيغة كما يلي[3]:

ن 2 للــ (ج. ا. ب. منــ) = الناسخ + م (ش ج) + م إ

1 - محمد العيد رتيمة، **الأنماط النحوية للجملة الاسمية في العربية من خلال كتابي الفخري في الآداب السلطانية وقيام الدولة العربية الإسلامية**، ص 162.

2- المرجع نفسه، ص195.

3-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

فبوجود هذا الناسخ تَقدَّم المسند على المسند إليه. وقد يقترن اسم الناسخ في بعض الجمل باللاّم، أو خبرها فتصبح الصيغة كالآتي[1]:

1 =	إنّ + م (ش ج) + اللام (م إ)
2=	إنّ + م إ + اللام (م)

كأن يقال: **إنّه لجدير بالحكم، إنّ للنبي محمد صلى الله عليه وسلم شأن عظيم.** فتارة يتقدم المسند في هذه الجملة وتارة يتقدم المسند إليه بدخول هذه اللاّم. وقد يتعدد المسند كما قد يتعدد المسند إليه ويظهر ذلك في الصيغة الرياضية التالية[2]:

ن1 للــ (ج. اِ. ب. منــ) = الناسخ + (م إ × ع) + م

ن2 للــ (ج. اِ. ب. منــ) = الناسخ + م إ +(م× ع) م

ن3 للـ (ج. ا. ب. منـ) = الناسخ +(م إ ×ع) +(م×ع)

فقد يكون هذا التعدّد بالعطف كأن نقول : **إن فعل الخير أحفظ للنفوس وأنقى للقلوب وأجدر بدخول صاحبه الجنة.**

وقد يكون هذا التعدّد بدون هذا العطف كأن نقول: إنّ المؤمن حسن الطبع، شريف الأخلاق، رحيم بالفقراء. أما في الباب الرابع والأخير فتحدث عن الجملة الاسمية المركبة وأنماطها، وقسمه إلى فصلين فالفصل الأول تعرض فيه إلى الجملة الاسمية المركبة تركيبا عادياً التي تظهر أنماطها في الصيغ الرياضية التالية[3]:

---

1 - محمد العيد رتيمة، **الأنماط النحوية للجملة الاسمية في العربية من خلال كتابي الفخري في الآداب السلطانية وقيام الدولة العربية الإسلامية**، ص196.

2- المرجع نفسه، ص198.

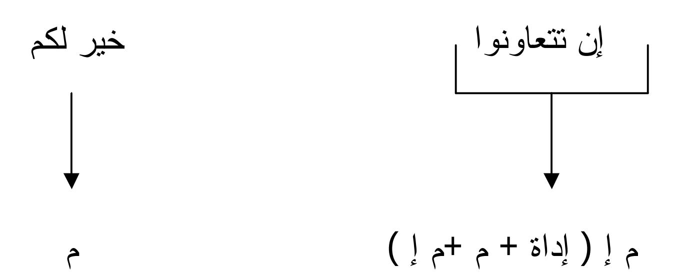
3 -المرجع نفسه، ص206– 207.

ن1للـ (ج اِ مر) = (م إ (عملية إسنادية) + م (مفرد نحوي)

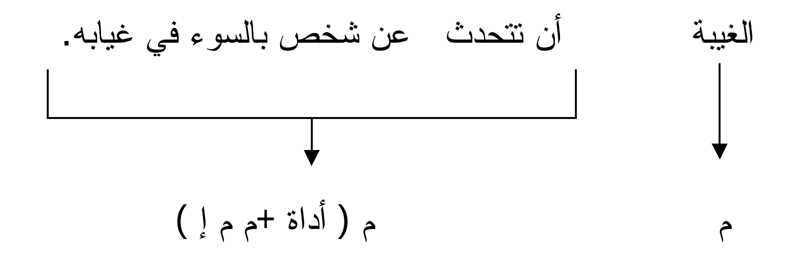
ن2للـ (ج اِ مر) = (م إ (مفرد نحوي) + م (عملية إسنادية)

ن3للـ (ج اِ مر) = (م إ (عملية إسنادية) + م (عملية إسنادية)

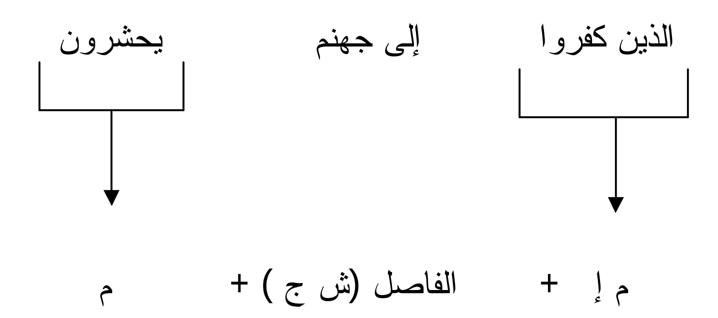
ففي هذه الجمل قد يأتي السند إليه جملة أي عملية إسنادية تتكون من المسند والمسند إليه، ويكون المسند كلمة مفردة، وقد يأتي المسند إليه كلمة مفردة، ويكون المسند عملية إسنادية، كما قد يقع طرفا العملية الإسنادية في هذه الجملة المركبة عمليتين إسناديتين معا. فالنمط الأول كأن نقول مثلاً: إن تتعاونوا خير لكم.



والنمط الثاني لهذه الجملة كأن نقول مثلاً: الغيبة أن تتحدث عن شخص ما بالسوء في غيابه.



أمّا النمط الثالث لهذه الجملة فمن أمثلته مايلي[1]: الذين كفروا إلى جهنم يحشرون.



م إ + الفاصل (ش ج) + م

فالاسم الموصول في هذا المثال يعتبر مسندا إليه أول أمّا الجملة الفعلية (كفروا) فتتكون من مسند ومسند إليه ثالث، فهذه هي الجملة المركبة في اللغة العربية. أما في الفصل الثاني من هذا الباب فتحدث عن الجملة الاسمية المتلازمة، وهي كما عرّفها الأستاذ الباحث رتيمة : "جملة إسنادية صغرى مترابطة فيما بينها ترابطاً تلازمياً يجمع الإسناد بين ركنيه لتحقيق الإخبار المقصود من تركيبها، وهي بهذا الاعتبار تتألف بينتها من جملتين نحويتين متلازمتين تحتاج أولاهما إلى الثانية لإتمام المعنى الإخباري الحاصل منهما معاً[2]" وبهذا نفهم أنّ الجملة المتلازمة هي جملة مركبة تتألف من جملتين بسيطتين، لا تستغني إحداهما عن الأخرى، لأنّ المعنى يتم بوجودهما معاً داخل التركيب.

يرى الدكتور محمد العيد رتيمة أن تعليم اللغة العربية ينبغي أن تكون عن طريق تقديم النماذج التركيبية التي تعتبر جوهر اللغة؛ لأنها تساعد اللغة في تأدية وظيفتها الاتصالية والتبليغية في المجتمع وإنّ أوّل ما يجب أن يركّز عليه دارس اللغة هو الوقوف على التراكيب النحوية التي يستطيع استيعابها لأنّ أنماط الجملة في اللغة محدودة، وفهم كلّ هذه الأنماط يعمل على تحقيق الهدف المرجوّ ألا وهو تعليم اللغة الصحيحة والقضاء على الازدواجية في اللغة العربية. ومن خلال هذه الدراسة وضّح الباحث لدارسي اللغة العربية ومتعلميها أنّ الأسماء تسند ولا يسند إليها، بعكس الأفعال التي لا تكون إلاّ مسنداً بالضرورة، وأكّد أيضا أنّ حروف المعاني لا يتضح معناها إلاّ بوجودها داخل التركيب

1- محمد العيد رتيمة، **الأنماط النحوية للجملة الاسمية في العربية من خلال كتابي الفخري في الآداب السلطانية وقيام الدولة العربية**، ص221.

2- المرجع نفسه، ص224.

ولا تسند ولا يسند إليها، وأنّ المسند إليه يكون معلوماً به، أمّا المسند فيكون مجهولاً، كما أن دراسة الكلمة لا تنفصل عن دراسة الجملة في اللغة، وأنّه لا يجدر بنا الفصل بين الشكل والمضمون عند كلّ دراسة علمية للنحو العربي خاصة واللغة عامة.

1-4- أعمال الدكتور عبد الجليل مرتاض: إن الأستاذ الباحث عبد الجليل مرتاض مثله مثل زملائه غيور على اللغة العربية، وتظهر غيرته هذه من خلال أعماله القيّمة في الدرس اللغوي واللساني من بداية مشواره التعليمي إلى يومنا هذا ومن بين هذه الأعمال نجد كتابه: (في رحاب اللغة العربية) و(الفسيح في ميلاد اللسانيات العربية) وغيرها كثير مما لا يسعنا ذكره في هذا البحث، وقد قصرنا هذا المبحث في دراسة كتابيه المذكورين أعلاه.

أولاً: كتابه الموسوم بعنوان (الفسيح في ميلاد اللسانيات العربية): حاول الباحث عبد الجليل مرتاض في كتابه هذا أن ينبه المثقفين العرب إلى قيمة اللغة العربية، وذلك بسعيه دائماً إلى البحث في أسرارها، وتأكيد مكانتها بين لغات العالم، ويحث الباحثين العرب على الاستمرار في البحث بقوله: "وليس استمرار البحث العلمي في هذا الحقل اللغوي عجباً بل العجب أن تتوقف عجلة البحث وحركة العمل، وما استمرار البحث الأكاديمي في هذا التراث اللساني العربي الأصيل إلاّ دلالة على قوته وعراقته وأصالته[1]" فالبحث في التراث العربي أمر ضروري لاستقصاء باطن اللغة العربية ويؤكد الباحث في هذا المؤلف أنّ الحركة اللغوية الحقيقية عند العرب هي الفترة ما قبل سنة 150هـ، وأن هذه الفترة تعدّ مهد اللسانيات العربية الحقيقية، وأنّ الفترة التي جاءت بعدها هي تتمة لها لا غير.

ولقد حاول المؤلف في مؤلفه هذا توضيح ما كان غامضا في الدرس اللساني والنحوي منذ زمن بعيد، حيث قسمه إلى ثلاثة أبواب، فالباب الأول خصصه للحديث عن مستويات تمهيدية لصناعة النحو العربي، وقسمه إلى أربعة فصول؛ إذ تحدث في الفصل الأول عن العربية السليقية، أما الفصل الثاني، فتحدث فيه عن العربية أمام عهد وتحد جديدين، وأما الفصل الثالث فقد خصّصه للحديث عن وصفات أولية للسانيات العربية، وأما الفصل الرابع والأخير فتحدث فيه عن اللحن اللغوي ومواجهته.

أمّا الباب الثاني، فخصصه لصناعة النحو العربي، وقسمه إلى ثلاثة فصول، فالفصل الأول تحدث فيه عن مهد النحو العربي وأصالته، والفصل الثاني تعرض فيه إلى الدرس النحوي واكتماله عند العرب، وأمّا الفصل الثالث، فخصّصه للنحو العربي منذ التقعيد إلى التعليل، وأمّا الباب الثالث والأخير فخصّصه للحديث عن دراسات لغوية في الأعلام والأعمال، وهذا الباب مقسم بدوره إلى ثلاثة فصول فالفصل الأول فتحدث فيه عن النحاة وطبقاتهم، وأمّا الفصل الثاني فوسمه بعنوان (نحويّون أم لغويّون)، وأمّا الفصل الثالث والأخير من هذا الباب فسمّاه بعنوان (الجمل) في النحو ودراسة أخرى.

1- عبد الجليل مرتاض، **الفسيح في ميلاد اللسانيات العربية**، د، ط. الجزائر: 2008، دار هومه، ص50.

لقد بحث الأستاذ عبد الجليل في هذا الكتاب قضية الإعراب قبل وضع النحو، فوجد أن العرب قد أعربوا في كلامهم دون شعور، وكان ذلك قبل وضع علم النحو، واستدل في ذلك بشواهد للعرب الفصحاء في الفترة ما قبل 150هـ، وإن كانوا يقعون في بعض الأحيان في هفوات لسانية ناتجة عن اختلاف لهجاتهم. كما تناول بالحديث قضية وضع النحو وأسباب وضعه عند العرب، وبيّن أثر القرآن الكريم في الدرس اللغوي، في حثه على تعلّم العربية وإتقانها من أجل الحفاظ على كتاب الله تعالى.

كما أشار إلى الدرس الصوتي عند العرب "الذي يعدّ أبرز الدراسات والأبحاث اللغوية الأصيلة عند العرب، بسبب العلاقة الكامنة في اللغة[1]"لأنّ اللغة أصوات يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم كما قال العلامة اللغوي ابن جني في كتابه الخصائص، لذلك فإنه لدراسة شيء ما لا بدّ من الانطلاق من الأساس الذي بني عليه، والصوت هو الركيزة الأساسية للغة كما هو معروف. وتناول بالحديث أيضا اللّحن اللغوي ومدلولاته في القديم، إذ كان يعني الفطنة والذكاء، وأصبح يطلق على الخطأ، وتحدّث عن مواجهة هذا اللحن من طرف اللغويين العرب القدامى، كما بحث في أوّل واضع للنحو بالاعتماد على آراء العرب القدامى والمحدثين بالإضافة إلى آراء بعض المستشرقين، وانتهى إلى نتيجة تنصّ على أنّ أبا الأسود الدؤلي هو أوّل واضع له بأمر من الإمام علي بن أبي طالب، وبعدها تحدّث عن تطور الدرس النحوي بعد أبي الأسود الدؤلي واكتماله عند العرب، وبعد ذلك أشار إلى أنه ليس هناك داع إلى تحديد التخصص في الدرس اللغوي بالنسبة للغويين أو النحاة العرب، أهُمْ لغويّون فقط أم نحويّون؟ بل يكفي تسميتهم باللسانيين فقط لهم دراية في النحو واللغة على السواء؛ إذ يقول:

"والخلاصة التي نريد أن نصل إليها ألاّ نبالغ في رسم حدود صارمة بين كون هذا لغويا، وذاك نحوياً، وألاّ تكون أذهاننا بيضاء، وفي غفلة من لساني يغلب عليه اتجاه، أو اشتهر في عالم النحو أكثر ممّا ذاع صيته في اللغة[2]" فدارس النحو لا بدّ وأن يحيط بجوانب اللغة كلها، لأنّ النحو واللغة لا ينفصلان أبداً في الدرس اللساني العربي.

ثانيا: كتابه الموسوم بعنوان (في رحاب اللغة العربية): لقد حاول الأستاذ عبد الجليل مرتاض في هذا الكتاب الإحاطة بالدرس اللساني والنحوي كذلك، حيث قسّمه إلى خمسة أقسام، فالقسم الأوّل خصّصه للحديث عن النحو العربي والمنطق الأرسطي، إذ تطرق فيه إلى مصطلح النحو وزمن ظهوره في الدرس اللغوي العربي، وكيفية اهتداء العرب إلى وضع المصطلحات النحوية، ومدى فطانتهم للعلل النحوية منذ وقت مبكّر، وتعرّض إلى المنطق الأرسطي ومدى تأثّر النحو العربي به، أمّا القسم الثاني فتحدّث فيه عن مقاربات تشخيصية للإشكالية اللغوية في الوطن العربي؛ إذ تطرق فيه إلى ظاهرة التعدّد اللغوي وكيفية معالجتها، وعالج أيضا موضوع الإشكالية اللغوية في الوطن العربي

1- عبد الجليل مرتاض، **الفسيح في ميلاد اللسانيات العربية**، ص 54.

2- المرجع نفسه، ص 172.

والوهن الذي لحق بجسم اللغة العربية، ويرى بأن سبب هذا الوهن يعود إلى العربية نفسها،"وما يوجد فيها من إشكالات لغوية متشعّبة وغامضة[1]" فليس عاملا الزمان والمكان فقط سببين في هذه الإشكالية وكذلك العوامل الخارجية الأخرى المحيطة باللغة، بل إنّ المشكلة تكمن في ذات العربية وما لحقها من تشعب وغموض على مرّ السنين. أمّا القسم الثالث من هذا المؤلف فخصّصه للحديث عن أنظمة لسانية في اللغة العربية، وتحدّث فيه عن اللغة العربية في الألفية الثالثة التي تعد عصر العولمة الذي تتنافس فيه اللغات على السيادة والبقاء على وجه الأرض، وأنّ اللغة العربية حظيت بالبقاء لأنّ القرآن الكريم حفظها وسيحفظها أبديّاً. كما حاول إبراز بعض القواعد المهملة في اللغة العربية، وأكّد بأنّ الفكر اللغوي العربي تعطّل، وأنّ بطء عجلة السير الفكري عند العرب سببه الاختلافات التي ظهرت بين العلماء العرب، وتناقض آرائهم في القضايا اللغوية والنحوية، "وهذا المنهج اللساني العربي أسهم بشكل ما في تعطيل الفكر اللغوي وتنويره، وعمل على شل الاجتهاد، وما وجد من مدارس لسانية عربية ظل يدور في فلك واحد بناء على عوامل خارجية تارة وأفكار تأمّلية لا أساس لها من الناحية العلمية والتعليل المنطقي طوراً[2]" فكثرة التعليلات والتأويلات في المسائل اللغوية، أدّت إلى تعقّد هذه الأخيرة وزادها غموضا وصعوبة لدى الباحثين المعلمين والمتعلمين على السواء، كما تناول بالبحث أيضا الظواهر اللغوية في العربية، ونظام التركيب فيها، أمّا في القسم الرابع فتحدّث عن نظام التصرف الإعرابي وعلاقته الدلالية في العربية؛ إذ تناول فيه مسألة فساد القواعد في اللغة العربية في المشرق والمغرب، وإشكالية المصطلح النحوي، وحدّد الفرق بين النحو والقواعد، وبين النحو واللغة، وتطرّق إلى ظاهرة الإعراب لدى العلماء العرب ابتداء من الخليل، وأكّد أنّ الإعراب أساس من أسس اللغة العربية، وليست ترفاً ولهواً لغويا، كما أكّد العلاقة المتينة الموجودة بين المستوى النحوي والصوتي وبين المستوى النحوي والمستوى الدلالي، وكذلك بين المستوى النحوي والصرفي، وأنّ على كل دارس للغة أن لا يفصل بين هذه المستويات في دراسته اللغوية والنحوية، وأمّا في القسم الخامس من هذا الكتاب فقد تحدّث عن موضوع القبولية في العربية بين الحداثة اللسانية والتراث؛ حيث تناول فيه درس اللسانيات العربية، ومفهومها، وبحث في مفهوم النحو في الدرس اللساني الحديث، وبيّن أنّ درجة القبولية التي تتعلق بالأداء اللغوي تتحدد حسب الظروف المحيطة بهذا الأداء كما تتطرق أيضاً في هذا القسم إلى الموروث اللساني العربي وتماشيه مع اللسانيات الحديثة، أمّا في القسم السادس والأخير من هذا المؤلَّف فخصّصه للحديث عن بصمات استشراقية في اللغة العربية؛ إذْ اعترف بفضل المستشرقين في صيانة التراث العربي بقوله: "وأنقذوه من الجهال الذين كانوا يبيعونه بأبخس ثمن مثلما

1- عبد الجليل مرتاض، **في رحاب اللغة العربية**، د. ط. الجزائر: 2004، ديوان المطبوعات الجامعية، ص52.

2- المرجع نفسه، ص78.

كانت تجارة العبيد في سوق النَّخّاسين أو أقل اعتباراً[1]" فالمستشرقون إذاً لهم دور في وصول التراث العربي إلينا سليما -ولو ضاع الكثير منه– في شكل مخطوطات موجودة في مختلف المكتبات الأجنبية.

إنّ الأستاذ عبد الجليل مرتاض في أعماله هذه يعالج دائما موضوع اللغة والنحو في ضل اللسانيات، مما يدلّ على أنّه يشجع فكرة أنّ حل مشكلة الدرس اللغوي والنحوي يتم بالبحث عن طريق تعليم هذين الدرسين في اللسانيات الحديثة واللسانيات التطبيقية خاصة، كما دعا إلى ذلك مختلف زملائه الباحثين في الجامعات الجزائرية.

1-5.- رأي الأستاذ عبد الجبار توامة في قضية تيسير تعليم النحو في مقاله(المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد النحو العربي): إن الأستاذ الباحث عبد الجبار توامة من الداعين إلى تجديد المنهج التعليمي للنحو العربي، واعتماد المنهج الوظيفي الحديث الذي يعرض المفاهيم بطريقة سهلة وبسيطة يفهمها المتعلم دون أي عائق، ويرى أنه لابدّ من إعادة صياغة منهج جديد وظيفي في تعليم اللغة العربية، نتفادى به عيوب المنهج الشكلي القديم. ولهذا قام في هذا المقال بعرض أهم مبادئ المنهج الوظيفي العربي الجديد، وهي[2]:

- إعادة وصف العربية وتفسير ظواهرها تفسيرا وظيفيا لا شكليا: إنّ النحاة العرب في القديم كانوا يبنون نحوهم على الشكل أكثر من المعنى، وعلى منهج قائم على نظرية العامل التي تهدف إلى تفسير الأثر الإعرابي، سواء كان مقدرا بعامل من العوامل، أو ظاهرا دون اعتبار المعنى في اغلب الحالات، مما زاد في الغموض واللبس لدى المتعلم. يقول الباحث في هذا الصدد:

"ومما زاد في شكلية نظرية العامل بعد سيبويه والفراء أنها ارتبطت بقواعد وقوانين تحكمية لا تحترم المعنى في كثير من الأحيان[3]" لذلك فهو يرى أن الحل الناجع لمعالجة المشكلة هو إعادة النظر في النظام النحوي العربي وفق أسس وظيفية بوصف أقسام الكلمة في العربية، ومعانيها الصرفية ودلالاتها النحوية داخل التركيب وصفا كافيا ودقيقا. وبهذا تكون الخطوة الأولى في إعادة وصف النظام النحوي للعربية هي إعادة وصف أقسام الكلم التي تعد مدخلا أساسا لفهم النحو وتدريسه. والأستاذ عبد الجبار توامة رغم نقده في مقاله هذا للمنهج الشكلي الذي تبناه القدامى في دراساتهم النحوية، إلاّ أنه لم ينكر فضلهم على النحو العربي لاسيما الخليل وسيبويه

1- عبد الجليل مرتاض، **في رحاب اللغة العربية**، ص206.

2- عبد الجبار توامة، "**المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجيد النحو العربي**" أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر: 2001 ص272 - 310.

3- المرجع نفسه، ص272.

وابن جني، وعبد القاهر الجرجاني، والرضي الاستراباذي" فما خلفه هؤلاء من ملاحظات وآراء ومصطلحات الكثير منه يعبد الطريق، لأنه يقع ضمن دائرة المنهج الوظيفي العربي الذي نسعى إلى إعادة وصف النحو العربي وتفسير ظواهره وفقه[1]" فهذا المنهج يهتم بدراسة أساليب الكلام ووظائفها في الاستعمال وهذا هو الأساس في دراسة اللغة العربية ونحوها، لأنه يبحث في معاني النحو الوظيفية.

- **الانتحاء الوظيفي:** إنّ نظرية النحو الوظيفي تربط بين اللفظ ومعانيه الخلفية بهدف تحقيق وظيفة اللغة الأساسية ألا وهي وظيفة التبليغ والتواصل؛ لأنّ الفصاحة اللغوية لا تتحقق بفصل اللفظ عن معناه أبدا "فمطابقة الجملة لخلفيتها الوظيفية تحقق فصاحتها، فتحقق بذلك صحتها النحوية الوظيفية"[2] فاللفظ لابدّ وأن يتطابق مع معناه وإلاّ فلن يحدث هناك تفاهم وتواصل بين كل من المتكلم والمخاطب في شتى الأحوال.

وأشار الأستاذ عبد الجبار إلى معاني النحو الوظيفية التي يجب على الدرس النحوي الاهتمام بها لتحقيق الفصاحة اللسانية، وهي[3]:

- معاني الأبواب أو ما يسمى حديثا بالوظائف التركيبية.
- معاني الأساليب أو الوظائف الأسلوبية.
- معاني الأدوات عامة أو وظائف الأدوات.

فالباحث هنا نجده يولي اهتماما كبيرا للمعنى أكثر من اللفظ؛ يدعو إلى إعادة تصنيف أبواب النحو ومسائله تصنيفا وظيفيا خالصا، يهتم بالمعنى، أما اللفظ فيعتبره خادما وتابعا للمعنى، عملا برأي ابن جني حين قال: " فكأنّ العرب إنما تحلي ألفاظها وتدبجها وتشيها وتزخرفها عناية بالمعاني التي من ورائها وتوصلا بها إلى إدراك مطالبها...الألفاظ خدم للمعاني والمخدوم لاشك أشرف من الخادم[4]" فالعلاّمة ابن جني في قوله هذا شبه المعنى بالسيد، واللفظ بالخادم نظرا لأهميته في العملية التواصلية فهو الأساس لتحقيقها؛ لذا لا يمكن الاستغناء عنه في الدراسات النحوية واللغوية بشكل عام.

1- عبد الجبار توامة "**المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجيد النحو العربي**" ص275.

2- المرجع نفسه، ص282.

3-المرجع نفسه، ص283.

4- ابن جني، **الخصائص**،ج1، ص220.

- **تحليل الجملة العربية وظيفيا:** يتم تعريف الجملة في اللغة العربية من الناحية الشكلية، والمهم في النحو الوظيفي هو تعريفها من الناحية الوظيفية، فـ"الجملة -وظيفيا- تشمل كل ما أضيف إلى نواتها الإسنادية الأصلية أو بنيتها الأساسية، فلا يُعدّ أي عنصر أو تركيب مضاف إليها مهما طال جملة[1]" أي إنّ كل عناصر الجملة المضافة، والأصلية تؤدي فائدة واحدة ومعنى واحدا، كأن يُجمع بين جملتين في أسلوب الشرط في مثل قوله تعالى: ﴿**وَمَنْ يُهَاجِرْ فِي سَبِيلِ اللهِ يَجِدْ فِي الأَرْضِ مُرَاغَمًا كَثِيرًا وَسَعَةً وَمَنْ يَخْرُجْ من بيته مهاجرا إلى الله ورسوله ثم يدركه الموت فقد وقع أجره على الله وكان الله غفورا رحيما**﴾ (سورة النساء، الآية100) أي إنّ الجمل، ومنها جملة الشرط وجملة جوابه تتكامل فيما بينها لتشكل جملة واحدة تفيد معنى وغرضا واحدا. وتتصف الجملة وظيفيا بأمرين[2]:

- **الأوّل:** الإسناد التام لا الناقص الذي لا يتم به المعنى؛ كأن نأتي في جملة الشرط بجملة فعلها دون جملة جوابها.
- **الثاني:** الإفادة الكاملة بحيث تفهم الجملة بكل عناصرها المتممة لفائدتها الإبلاغية.
- فبالعمليّة التحويلية تتكون أنماط مختلفة من الجملة تفيد معنى واحدا، فالجمل (إنّ الله غفور رحيم) و(الله غفور رحيم) تفيدان معنى واحدا، وهو أنّ الله عز وجل غفور ورحيم،وتختلفان فقط في البنية التركيبية.

- **تقسيم الجملة العربية وظيفيا**: وتنقسم الجملة العربية وظيفيا حسب صورة المسند فيها إلى قسمين هما: الجملة الفعلية والجملة غير الفعلية.

أ- **الجملة الفعلية**: وهي ما كان المسند فيها فعلا سواء تقدّم أو تأخّر، نحو: (جاء علي) وهذه جملة نواة أو أساسية، أي لم يجر فيها أيّ تحويل، أماّ جملة: (علي جاء) فهي جملة محوّلة قُدِّم فيها المسند إليه لغرض وظيفي أسلوبي وهو التوكيد، والتخصيص.

ب- **الجملة غير الفعلية:** وهي ما كان فيها المسند غير الفعل من أقسام الكلم الأخرى كأن يكون اسما، أوصفة، أو ضميرا وفيها يتم التفريق بين الجمل بحسب المسند وليس بحسب المسند إليه- وظيفيا- لأنّ الجمل في أكثر الحالات قد تتفق في صورة المسند إليه وتختلف في صورة المسند، كأن يأتي

1- عبد الجبار توامة، "**المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد النحو العربي**" ص286.

2-المرجع نفسه، ص287.

المسند إليه فيها اسما، وتختلف صورة المسند فيها على هذا النحو: (فعل+اسم) أو(اسم+صفة) أو(اسم+ضمير) أو(اسم+اسم) أو(أداة توكيد+فعل+اسم)...إلخ، فالمسند هو مصدر الفائدة وظيفيا في عملية التبليغ والتواصل.

هـ- تحليل عناصر الجملة بحسب علاقاتها الوظيفية: يتم تحليل عناصر الجملة بحسب علاقاتها الوظيفية، بالإبانة عن مختلف المعاني الوظيفية لكل أجزاء الجملة، نحو: (نجح التلميذ) فالتلميذ مسند إليه للمسند (نجح). يقول الأستاذ عبد الجبار توامة في حديثه عن العملية الإسنادية: "يجب من الناحية الوظيفية أن نختار منطلق الإسناد، لأن مراعاة العملية الإسنادية التي هي الأصل في تكوين جمل اللغة أمر لابد منه، إذ لم يتم الفهم والتحليل إلا بتعيين عنصري الإسناد: المسند والمسند إليه في الجمل[1]" فالأستاذ عبد الجبار توامة يفضل استعمال مصطلحي المسند والمسند إليه بدلا من مصطلحي المبتدأ أو الخبر كما نصت على ذلك نظرية النحو الوظيفي.

و- التحويل كإجراء وظيفي في فهم الجملة العربية وتحليلها وتفسير عقدها التركيبية: فالتحويل هو عملية وظيفية، يتم فيها نقل الكلمة أو الجملة من بنيتها الأصلية إلى جمل فرعية بإحداث زيادات عليها ويمكن أن تكون هذه الزيادات كلمة أو حرفا أو اسما... إلخ. "والتحويل في الجملة العربية ينقسم إلى قسمين:1- التحويل العميق. 2- التحويل السطحي. ينطبق الأوّل على التراكيب التي وقع تحويل وظائف كلماتها من الإسناد إلى التخصيص أو العكس" فالتحويل جد مهمّ في الدرس النحوي، وتظهر أهميته هذه في التمييز بين الجمل الأصلية، والجمل المحولة أي غير الأصلية، والتحويل العميق كأن نقول (اشتعل الرأس شيبا) فالاشتعال في الأصل للشيب في المعنى، إلاّ أنّه جاء في اللفظ للرأس، أماّ التحويل السطحي، فيحدث عن طريق الزيادات أو الحذف.

إنّ الدكتور عبد الجبار توامة، يدعو إلى تبني نظرية النحو الوظيفي، التي توظف مفاهيم اللسانيات الحديثة، وتعليمية اللغات، وبهذا يتخلص المدرّس والدارس العربيين من الطرائق والمناهج القديمة الجامدة.

ونظرا للأهمية القصوى التي تتميز بها نظرية النحو الوظيفي في تجديد المنهج التعليمي للمادة النحوية واللغوية، ودعوة معظم الأساتذة الباحثين في الجامعات العربية والجزائرية إلى تبني المنهج الوظيفي في التعليم، تفرض علينا هذه الدراسة واجب التطرق إلى مبادئ هذا المنهج عند الدكتور أحمد المتوكل.

1- عبد الجبار توامة "**المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد النحو العربي**" ص300.

إنّ النحو الوظيفي"هو ذلك النحو الذي يهتم بالقواعد الأساسية التي يستعملها المتكلم، بدءا من اللفظة المفردة وصولا إلى الجمل، وهو لب الدراسات الوظيفية[1]" فهو يهتم بدراسة القواعد النحوية والتعليمية والتي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو نطقا وكتابة، وهي قواعد ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل، وكيفية تفسيرها من ناحية المعنى. ويرتكز هذا النحو على مبادئ منهجية أساسية هي[2]:

- وظيفة اللغات الطبيعية(الأساسية) هي وظيفة التواصل.
- موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلية (compétence communicative) للمتكلم- المخاطب.
- النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظورا إليها من وجهة نظر تداولية.
- يجب أن يسعى الوصف اللغوي الطامح إلى الكفاية إلى تحقيق ثلاثة أنواع من الكفاية:

أ- الكفاية النفسية؛

ب- الكفاية التداولية؛

ج- الكفاية النمطية.

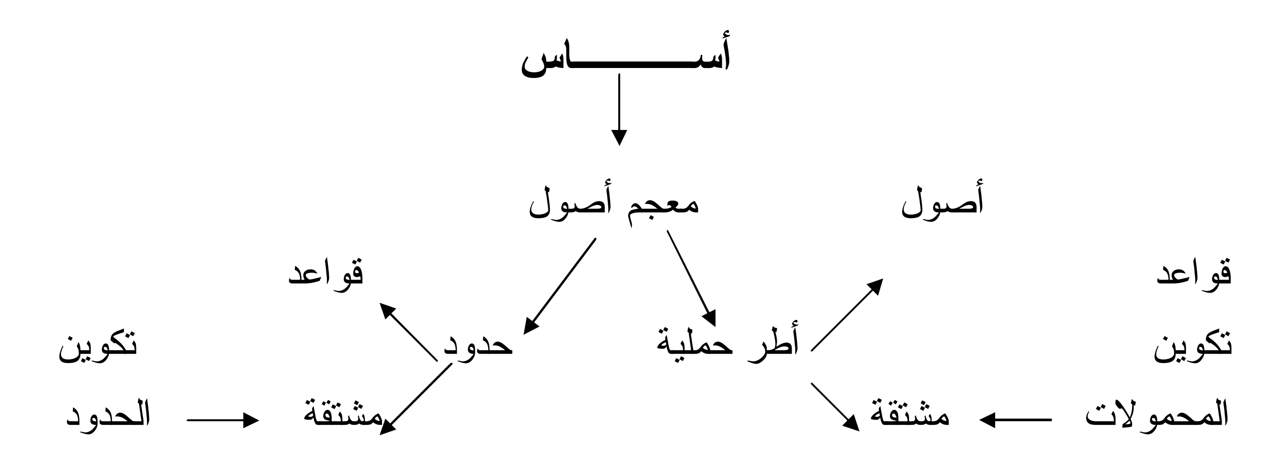
يعتمد النحو الوظيفي على كل ما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية في مجال تعليم اللغات؛ إذ ينظر إلى المادة من وجهة نظر تركيبية، ودلالية، وتداولية في نفس الوقت. تشتمل بنية النحو حسب نظرية النحو الوظيفي على ثلاث مستويات وهي: مستوى لتمثيل الوظائف الدلالية كوظيفة المنفذ، والمتقبل والمستقبل...وغيرها، ومستوى لتمثيل الوظائف التركيبية، كوظيفتي الفاعل والمفعول، ومستوى لتمثيل الوظائف التداولية، كوظيفة المبتدأ، ووظيفة المحور. "ويقترح النحو الوظيفي صوغ بنية النحو على الشكل الآتي: تشتق الجملة عن طريق بناء بنيات ثلاث: البنية الحملية(structure prédicative) ثم البنية الوظيفية (structure fonctionnelle) ثم البنية المكونية (structure constituante)[3]" و يتم بناء هذه البنيات الثلاث عن طريق تطبيق ثلاث مجموعات من القواعد وهي قواعد الأساس، وقواعد إسناد الوظائف، وقواعد التعبير على التوالي، ويشمل الأساس مجموعتين اثنتين من القواعد تسهمان معا في بناء البنية الحملية وهي المعجم، وقواعد تكوين المحمولات والحدود. فانطلاقا من كون مفردات اللغة تنقسم إلى مفردات أصول ومشتقة، ويعطي المعجم اللغوي الأطر الحملية والحدود

1- صالح بلعيد، **في أصول النحو**، ص7.

2- أحمد المتوكل، **دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي**، ط1. الرباط: 1986، ص9.

3-المرجع نفسه، ص10.

الأصول، وتقوم من جهة أخرى قواعد التكوين باشتقاق الأطر الحملية، والحدود الثانوية من الأطر الحملية والحدود الأصول كما يظهر في الشكل التالي:



تتشكل الأطر الحملية سواء منها الأصول أو المشتقة عن طريق قواعد تكوين المحمولات من عنصرين هما المحمول وهو الذي يدلّ على خاصية أو علاقة ما، وعدد من الحدود.

ويحدّد الإطار المحمولي ما يلي[1]:

أ- المحمول.

ب- مقولة المحمول التركيبية: ((ف، عل))، (ا (س) م)، ((ص) فة)، ((ظ) (ف).

ج- محلاّت الحدود المرموز إليها بالمتغيّرات (س^1، س^2،...س^ن).

د- الوظائف الدلالية: ((منف) ذ)، ((متقــ) بل)، ((مستقــ) بل)، ((مستف) يد)...التي تحملها محلاّت الحدود.

هـــ- قيود الانتقاء التي يفرضها المحمول بالنسبة لمحلاّت حدوده.

إنّ الأطر المحمولية في النحو الوظيفي تدلّ على واقعة، وتنقسم هذه الوقائع حسب هذا النحو إلى أعمال (actions) وأحداث (processus) وأوضاع (positions) وحالات (états)، وهذه الجمل التي سنسوغها في هذا المقام تبيّن هذه الوقائع على الترتيب:

1. كتب التلميذ الدرس.

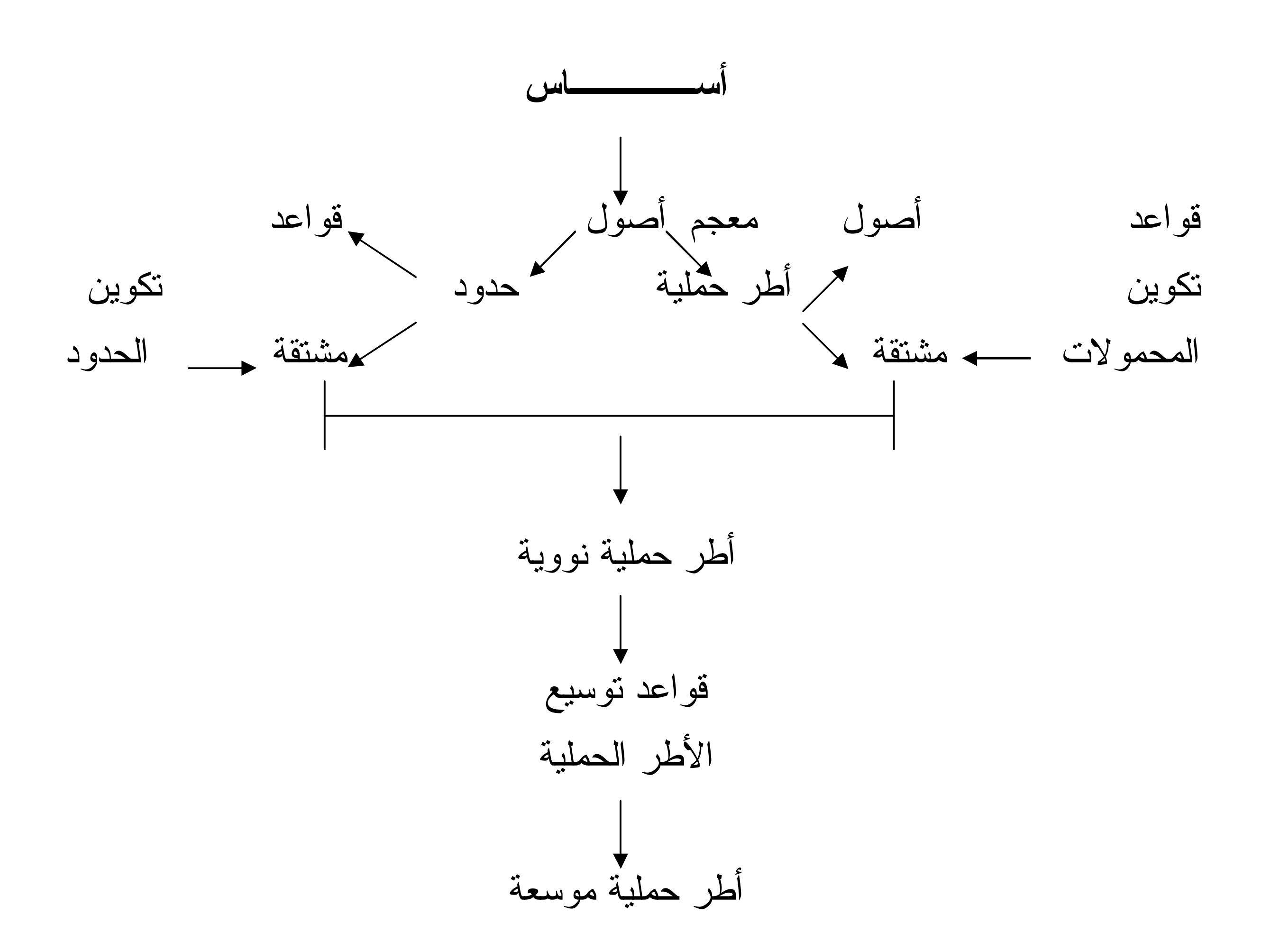
1- أحمد المتوكل، **دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي**، ص 11.

2. فتحت الريح الباب.

3. المعلم واقف فوق المصطبة.

4. محمد مسرور.

وتنقسم حدود المحمولات في النحو الوظيفي إلى نوعين: "موضوعات (Arguments) ولواحق(satellites)"[1] فالمحمولات الأصلية في اللغة العربية هي التي تأتي على الأوزان: (فَعَلَ) و(فَعِلَ) و(فَعُلَ) (فَعْلَلَ) بالإضافة إلى الاسم الجامد أمّا المشتقة، فتأتي على الأوزان الآتية: (أَفْعَلَ) و(فَاعَلَ) و(افْتَعَلَ) و(تفاعل) و(تَفَعَّل) و(فعّل) ويقترح النحو الوظيفي نوعًا من القواعد، تسمى قواعد توسيع الأطر الحملية، لإضافة الحدود اللواحق إلى الحدود الأصول، وينتج عن ذلك ما يسمى بالأطر الحملية الموسعة على الشكل الآتي:[2]



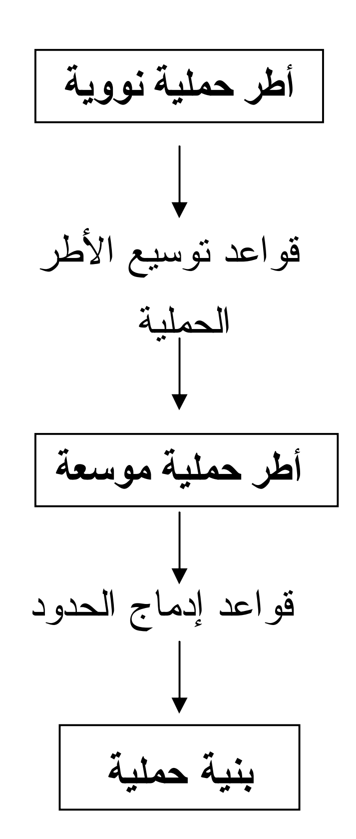
1- أحمد المتوكل، **دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي**، ص12.

2- المرجع نفسه، ص13.

والمثال التالي يوضّح كيفية تكون هذه الأطر الحملية الموسعة:

- كتب سمير الدرس.
- كتب ف(س1: سمير (س1) منف (س2: درس(س2) متق. وتوسع كالآتي:
- كتب سمير الدرس اليوم في القسم.
- كتب ف (س1: سمير (س1) منف(س2: درس(س2) متف(س3: اليوم(س3) زم(س4: القسم(س4)) مك.

وعن طريق تطبيق قواعد إدماج الحدود تتكون البنية الحملية كما هو مبيّن في الشكل:



أمّا البنية الوظيفية للجملة، فيتم بناؤها بواسطة قواعد إسناد الوظائف انطلاقا من البنية الحملية "وتسند قواعد إسناد الوظائف التركيبية أوّلاً ثم الوظائف التداولية ثانيا[1]" ويبرّر الدكتور أحمد المتوكّل هذا المبدأ في الإسناد للوظائف، لكون الوظائف التداولية تسند بطبيعتها إلى مكوّنات حاملة لوظائف تركيبية. ويتم إسناد الوظيفتين التركيبتين: الفاعل والمفعول وفقا لسلمية الوظائف الدلالية الآتية[2]:

1- أحمد المتوكّل، **دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي**، ص14.

2- نفسه، ص15.

منف > متق > مستق > مستف > أد > مك > زم ...

فا + + + + + + +

مف - + + + + + +

وما نلاحظه في هذه السلمية أنّ كلّ الوظائف الدلالية تسند إلى الوظيفة التركيبية الفاعل، أما الوظيفة التركيبية المفعول، فتسند إليها معظم الوظائف باستثناء الوظيفة الدلالية المنفد. ولنأخذ مثال لعملية الإسناد هذه:

- حمل سمير محفظة صباحًا إلى المدرسة.
- حمل ف(س1: سمير(س1) منف فا(س2: محفظة(س2) متق مف(س3: صباحا (س3) زم(س4: مدرسة (س4) مك.

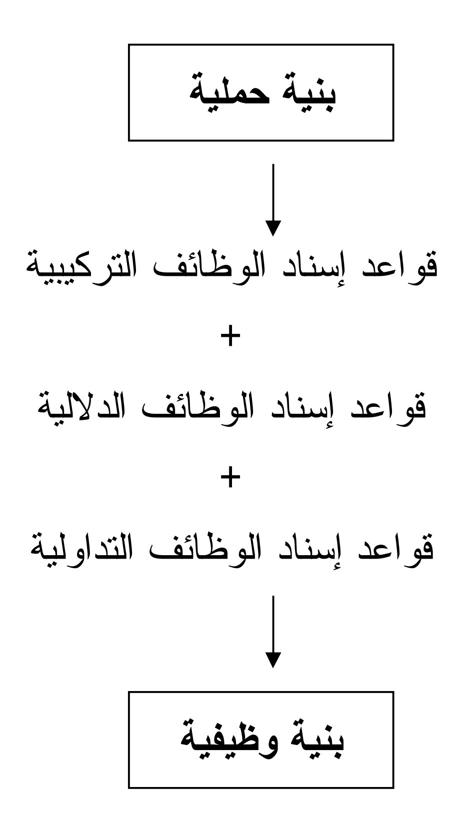
أمّا بالنسبة للوظائف التداولية في المستوى الثالث من النحو الوظيفي فهي أربعة: المبتدأ، والذيل، والبؤرة، والمحور، وتعتبر الوظيفتين الأولى والثانية خارجيتين بالنسبة للحمل، أمّا الثالثة والرابعة فهما داخليتان، ويقترح الدكتور أحمد المتوكّل وظيفة تداولية خامسة وهي وظيفة المنادى باعتبارها "واردة بالنسبة لنحو وظيفي كاف لا لوصف اللغة العربية فحسب بل كذلك لوصف اللغات الطبيعية بصفة عامة[1]" وأدرجها ضمن الوظائف التداولية الخارجية. كما اقترح أن نميز بين أنواع البؤرة فهناك"بؤرة جديد ...، وبؤرة مقابلة[2]" فبؤرة الجديد تسند إلى المكوّن الحامل لمعلومة جديدة يجهلها المستمع أو المتكلم عندما يسأل عن شيء ما. أمّا بؤرة المقابلة فتسند إلى المكوّن الحامل لمعلومة إلاّ أنّه يتردّد في صحتها أو ينكرها كأن نقول: من كلمت ؟ تقول: كلمت أخي، فكلمة (أخي) هي بؤرة جديد لأنّ السامع لا يعلم من كلمت. أمّا حين نقول: البارحة كلمته لا اليوم، فهنا تتضح لنا المقابلة بين البارحة واليوم بأداة النفي (لا). ولنبيّن في المثال الآتي كيفية إسناد الوظائف الثلاثة التي ينبنى عليها النحو الوظيفي:

- حمل سمير محفظته صباحا إلى المدرسة.
- حمل ف (س1: سمير (س1) منف فامح (س2: محفظة (س2) متق مف بؤجد (س3: صباحًا (س3) زم (س4: مدرسة (س4)) مك.

1- أحمد المتوكّل، **دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي**، ص16.

2- نفسه.

وللانتقال من البنية الحملية إلى البنية الوظيفية في النحو الوظيفي فلا بدّ من تطبيق مجموعة من قواعد الإسناد بما فيها التركيبية والدلالية والتداولية، والشكل التالي يوضح كيفية هذا الانتقال:



وللانتقال كذلك من البنية الوظيفية إلى البنية المكوّنية، لا بدّ من تطبيق نوع آخر من القواعد وهي قواعد التعبير، وتضم هذه القواعد مجموعة من القواعد التي تتفرّع عن هذا النوع هي[1]:

1- قواعد إسناد الحالات الإعرابية.

2- قواعد إدماج مخصّصات الحدود (إدماج أداة التعريف مثلاً).

3- القواعد المتعلّقة بصيغة المحمول (بناء الفاعل/ بناء للمفعول ...)

4- قواعد الموقعة التي تترتب المكوّنات بمقتضاها داخل الجملة.

5- قواعد إسناد النبر والتنغيم.

ففي النحو الوظيفي هناك نوعين من الإعراب: إعراب مجرّد، وهو إعراب يسند إلى مكوّنات الجملة بمقتضى وظائفها الثلاثة التركيبية والدلالية، والتداولية بعض النظر عن تحققاتها السطحية

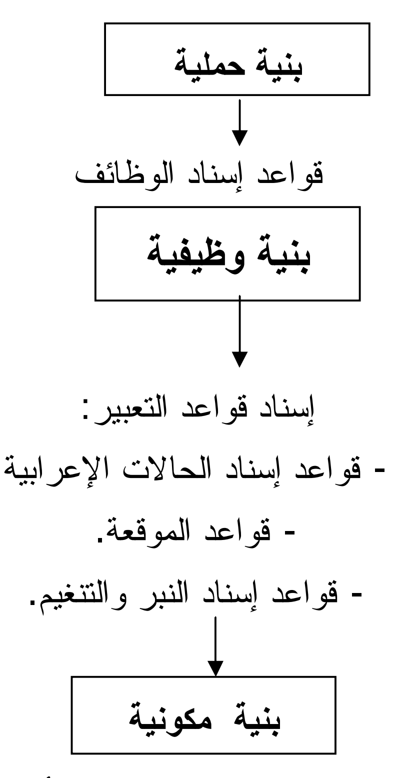
1- أحمد المتوكّل، **دراسات في اللغة العربية الوظيفي**، ص 18.

بعلامات إعرابية ظاهرة، كالضمة، والفتحة، والكسرة وغيرها. أمّا السطحي فيركّز على العلامات الإعرابية الظاهرة في عناصر الجملة دون العلامات المقدّرة في الأسماء المقصورة مثلاً، وأمّا مصطلح (المخصّص) فيقصد به في النحو الوظيفي، أداتي التعريف والتنكير، وأسماء الإشارة، فهذا كله له قواعد تعمل على إدماج هذه المخصّصات في عناصر الجملة النواة.

كما نجد في النحو الوظيفي مصطلح (الموقع) وإنّ هذه المواقع صنفان في هذا النحو:

أ- مواقع خارجية وهي موقع المنادى ويرمز له بالرمز (م4)، وموقع المبتدأ ويرمز له بالرمز (م2) وموقع الذيل، ويرمز له بالرمز (م3).

ب - مواقع داخلية تحتلها أجزاء الجملة التي تحدّد الموضوع. وفي تطبيق قواعد الموقعة يتمّ إسناد قواعد النبر والتنغيم* ونتحصّل حينها على البنية المكونية النهائية بهذا الشكل:



خلاصة: إن الأساتذة الباحثين في الجزائر يظهرون من خلال أعمالهم هذه بأن قضية التيسير هذه ضرورة يقتضيها العصر، لأن اللغة تساير العصر والتكنولوجيا، وكذلك هو الحال بالنسبة لطريقة تعليم هذه اللغة، فالتكنولوجيا الحديثة وفرت كل الوسائل الملائمة للتعليم بطريقة مباشرة وسهلة لا تستدعي التكلف، بل يميل إليها عقل المتلقي إذ يفضل الطريقة السمعية والعفوية. فالبرامج التعليمية التي تبث في

---

*- بالنسبة لكيفية تطبيق قواعد التعبير في الجملة، لم نتعرض إلى التفصيل فيها نظراً لضيق المكان في هذا البحث، ولمن يريد ذلك، فلينظر كتاب أحمد المتوكّل الذي اعتمدناه في البحث.

التلفاز والحاسوب أكثر نجاعة من طريقة الإلقاء التقليدية والحفظ التي تأزم بها وضع الدرس اللغوي النحوي في الوطن العربي؛ "ولا شك أن أولى المهارات التي ينبغي على الطفل أن يتعلمها أو يتقنها هي مهارة الكلام المستقيم، هذه المهارة التي تعد أسبق المهارات العلمية الأخرى التي تكمل حياة الفرد. ولا تقوم مهارة الكلام المستقيم إلا بناء على مهارة الاستماع الجيد، الذي يعد الأساس الأول المعتمد في هذه المرحلة[1]" أي المرحلة الابتدائية، لأن النطق السليم يتوقف على الاستماع الجيد والمستمر للمادة التعليمية خاصة، وللكلام عامة؛ لهذا نجد أساتذتنا في الجامعات يواصلون البحث في هذه القضية محاولين إيجاد طريقة تعليمية مناسبة لتعليم اللغة العربية وفروعها.

2- من آراء بعض الأساتذة الباحثين في الجزائر حول قضية تيسير تعليم النحو العربي: لقد تعرضنا في هذا العنصر إلى بعض الآراء المهمة والتي عالجت صلب القضية، كما أن بعض الباحثين فيها نبذوا الطرائق القديمة التي أكل عليها الدهر، واقترحوا تلك التي توصلت إليها العلوم اللسانية والتكنولوجيا الحديثة. وهذه آراء أخذناها من بعض المقالات التي عالجت الموضوع بكل جدية، والتي هي ثمار بحث بعض الأساتذة الباحثين في الجامعات الجزائرية في قضية تعليم النحو وما يتصل بهذا المجال من طرائق ووسائل وغير ذلك. ومن بين هذه المقالات نجد:

2- 1- رأي الأستاذ يحي بعيطيش في قضية تيسير تعليم النحو في مقاله (النحو العربي بين التعصير والتيسير): يرى الأستاذ يحي بعيطيش أنه رغم المقترحات التيسيرية التي قدمها الباحثون العرب في قضية النحو في الوطن العربي عامة وفي الجزائر خاصة، إلا أنّ لب المشكلة لم يظهر بعد "وهو في رأينا الجهاز النحوي القديم؛ أي:النظرية النحوية القديمة التي لم تعد صالحة للظروف المعاصرة الجديدة، وتوقعاتها وغاياتها وأهدافها، التي تختلف عن الظروف القديمة وبالتالي لا تجدي الإصلاحات التي تتخذ النظرية النحوية إطارا لها، سواء تعلق الأمر باقتراح طرق تعليمية جديدة أم بتبسيط مصطلحاتها أم تيسيرها أم اختزالها وحذف بعض أبوابها...[2]" فالعيب – في نظره- ليس في النظرية النحوية القديمة وهذا شيء بديهي، وإنما فينا نحن المعاصرين، إذ مازلنا نبني إصلاحاتنا على النظرية القديمة، التي تعد مفخرة في زمانهم، وعصرنا هذا، والتي وجد لها نظير في النظريات النحوية

1- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، السنة الجامعية: 2004/2003، ص255.

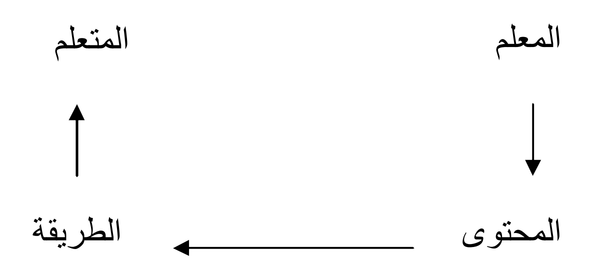
2- يحي بعيطيش "**النحو العربي بين التعصير والتيسير**" أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر: 2001، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص 116.

الحديثة كالنظرية النحوية الخليلية الحديثة للدكتور عبد الرحمان الحاج صالح الذي استمد أصولها من نهج الخليل، وتلميذه سيبويه، والنظرية اللغوية الحديثة للدكتور جعفر دك الباب، التي أصل فيها لنحو بنيوي وظيفي من خلال نظرية ابن جني، ونظرية النظم لعبد القاهر الجرجانـــي وغيرها من النظريات الحديثة مثل النظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي ونظرية النحو الوظيفي لأحمد المتوكل.فــ"ينبغي للإصلاحات التي نروم تحقيقها في أيّ مجال من المجالات السالفة الذكر وخاصة ما يتعلق بتيسير النحو، أن ترتبط بنظرية نحوية معاصرة، تستجيب للشروط المعاصرة، بحيث تنفتح على النظريات اللسانية الحديثة من جهة، وتنسجم مع المبادئ التربوية والنفسية والطرائق التعليمية الحديثة من جهة أخرى[1]" فالأستاذ يحي بعيطيش كغيره من الباحثين يدعو إلى التفتح على النظرية اللسانية الحديثة في تيسير تعليم النحو، وخاصة نظرية النحو الوظيفي، التي تعد من أنسب النظريات لتدريس النحو العربي، والتي يقترحها الباحث كبديل للنظرية النحوية القديمة؛ إذ يقول: "إنّ الاعتماد على مفاهيم مصطلحات النظرية الوظيفية لا تسهم في تخليص النحو العربي من الاضطراب فحسب، بل تجعله نحوا ميسرا، خاليا من التعقيدات والشروط والقيود، التي تثقل كاهل المتعلمين دون فائدة[2]" فالنظرية الوظيفية ميسرة ومبسطة لمفاهيم النحو، فهي مختصرة مقارنة بالنظرية النحوية القديمة، فلها عدد من الوظائف التداولية ووظيفتان نحويتان، وبعض من الوظائف الدلالية، التي يسهل إدراكها على المتعلم.

1- يحي بعيطيش "**النحو العربي بين التعصير والتيسير**" ص119.

2- المرجع نفسه، ص137.

2-2- رأي الأستاذ عمر لحسن في مقاله (النحو العربي وإشكاليات تدريسه): تعرض الأستاذ عمر لحسن في مقاله هذا إلى أهمية النحو العربي قديما وحديثا فلهذا العلم دور فعّال في فهم المقروء والمسموع، والتعبير السليم والصحيح سواء كان شفهيا أم كتابيا، فبفضله استطعنا التفريق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبين الفاعل والمفعول، وبين المضاف والمنعوت وغيرهما. إنّ النحو في اللغة بمثابة القلب في الجسم إذ لا يمكن أن يكون هناك جسم دون قلب، ومثل ذلك النحو في اللغة؛ حيث لا يمكننا التعبير بوجه سليم دون مراعاة قواعد النحو. ونظرا لهذه الأهمية التي يمتلكها النحو في اللغة وفي تقويم ألسنتنا، رأى الباحث أن يعالج قضية التيسير هذه من الناحية التعليمية لأنها مسألة تربوية تعليمية في جوهرها كما يؤكد معظم أساتذتنا في الجامعات الجزائرية إن لم نقل كلهم. فمن المتفق عليه في مجال تعليمية اللغات Didactique des langues أن العملية التعليمية تتكون من المعلم المتعلم المحتوى أو المادة التعليمية والطريقة أو المنهج، ويمكن أن نعبر عن هذه العناصر بالشكل التالي[1]:



وهذا التقسيم ناتج عن الدراسات اللسانية الحديثة، وبالتحديد عن النظرية التواصلية التبليغية، التي أشار إليها العلماء الأوائل للسانيات أمثال سوسير وجاكوبسون الذي أكد أن العملية التعليمية بمثابة عملية التواصل والتخاطب بين شخصين هما: المرسل والمتلقي ففي العملية التعليمية نجد المعلم الذي يقابله مصطلح المرسل في اصطلاح اللسانيين والمتعلم يقابله المتلقي، وبينهما رسالة يبلغها المرسل للمتلقي وهي المادة التعليمية أو المحتوى.

وقد وضّح الباحث عمر لحسن في مقاله الذي بين أيدينا مسؤولية أقطاب العملية التعليمية الأربعة في تفاقم مشكلة النحو، فكل طرف من هذه العملية له دور في ذلك، فالمعلم يؤدي دور التلقين والإفهام، باتّباعه لطريقة معينة يراها مناسبة، وتعمل على مساعدة المتعلم في اكتساب الملكة اللغوية

1- محمد الدريج، **التدريس الهادف**، د.ط. الدار البيضاء: 1991، مطبعة النجاح الجديدة، ص28-29.

فنجاح المتعلم أو فشله يتوقف على جدارة المعلم، ومهارته في اختيار طريقة علمية ملائمة تتماشى ومستوى المتعلم"لهذا يجب أن يولى عناية خاصة من حيث تكوينه تكوينا علميا ومنهجيا متينا، يضمن إلى حد ما نجاح مهمته[1]" فالمعلم أو الأستاذ هو القطب الأساسي في نجاح العملية التعليمية، فبعلمه الواسع وثقافته المتنوعة في مختلف المجالات ينشئ جيلا جديدا مثقفا، وسليم العادات اللغوية، إلا أنّ الواقع يثبت عكس ذلك؛ إذ يعاني الجميع من ضعف تكوين مدرسي اللغة والنحو بصفة خاصة ومن بينهم الطلبة والأساتذة الباحثين في خدمة اللغة العربية، فـ"هناك قصور في الإعداد الجامعي يتجلى في الضعف العام لدى الخريجين، وكثرة الأخطاء الشائعة التي يقع فيها بعضهم، أثناء الكتابة والقراءة والحديث (...) ومعظم الخريجين يجهلون أساسيات قواعد اللغة[2]" وهذا شائع في الجامعات الجزائرية؛ إذ يتخرج الطالب الجامعي دون إتقانه لقواعد التعبير في اللغة العربية ثم يتجه مباشرة إلى التعليم الأساسي أو الثانوي، ليمارس مهنة التعليم فينقل بذلك أخطاءه إلى التلميذ وهكذا، لذلك فمن الواجب إعادة تأهيل كل المتخرجين الذي يتجهون إلى سلك التعليم، للتخلص من مختلف الأخطاء الشائعة المتداولة بين الطلبة.

ويأتي الباحث للحديث عن المتعلم ودوره في العملية التعليمية، فعلى مقرري المناهج الدراسية مراعاة سن المتعلم، وحاجاته في مختلف المراحل الدراسية؛ لأنّ المتعلم في المرحلة الأساسية والثانوية لا يحتاج إلى التعمق في مادة النحو، بل يحتاج إلى النحو الوظيفي التعليمي الذي يُكسبه الملكة اللغوية السليمة، على عكس الطالب الجامعي الذي بإمكانه أن يستوعب النحو العلمي الذي يبحث في أصول النحو وأسرار اللغة في كتب التراث، إلا أن الحقيقة ليست كذلك؛ إذ يعاني التلميذ في المرحلة الابتدائية والأساسية من سوء الإعداد والتكوين في هذه المادة، ثم يواصل إهماله لها في المرحلة الثانوية، وبعدها يأتي إلى الجامعة فاقدا الثقة في نفسه، فيرى هذه المادة هاجسا وعائقا أمامه، فينفر منها سواء إلى اللغات الأجنبية أو إلى التركيز على المواد الأدبية دون الاكتراث بقواعد النحو التي هي المقوم الأساسي في التعبير بلغة صحيحة " فإنّ المتعلم يعاني من قصور فادح في مادة النحو يظهر في أخطاء صارخة في الكتابة والقراءة والتعبير، سببه عجز مراحل التعليم العام في الجامعة والعلامات المتدنية

---

1 - عمر لحسن " **النحو العربي وإشكاليات تدريسه**" أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر: 2001، ص515.

2- محمود أحمد السيد "**تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام**" المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس: 1987، ص180.

التي يحصل عليها عامة الطلبة[1]" فعدم وجود الصرامة داخل المدرسة، وعدم مبالاة المسئولين عن التعليم، في مطالبة المتعلمين بالتحدث مع المعلمين والأساتذة بالفصحى، ساهم في هذه المشكلة، فلو أنهم يقومون بتطبيق ما يدرسونه من قواعد، لما وصل الأمر إلى ما هو عليه اليوم.

المحتوى: إن المحتوى هو المادة التي تقدم للطالب والتلميذ خلال مراحل التعليم في المقررات الدراسية، وفي صورة تمكنه من استيعابه وفهمه وتحليله وتطبيقه و"إنّ ما نلاحظه على عملية اختيار الموضوعات النحوية أنها لم تخضع لدراسة علمية دقيقة تجدد احتياجات الطلبة[2]" فالباحث عمر لحسن يستدل لرأيه هذا برأي الدكتور محمد رشدي وزملائه، حين قالوا بأن عملية اختيار الموضوعات المقررة لمختلف المراحل الدراسية "لا تتم على أساس موضوعي، وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعم بناء على الخبرة الشخصية والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع البرامج [3]" وهذا ما أدى إلى الحاجة إلى تجديد البرامج كلما تظهر عدم نجا عتها، وهي في تغير مستمر.

المنهج أو الطريقة: فالمنهج هو الطريقة أو الأسلوب المتبع في تقديم المادة النحوية للمتعلم، وعليه ينبني الدرس؛ فبه يتم نجاح الدرس أو فشله، وفيه تعتمد الوسائل التعليمية، مثل الوسائل السمعية البصرية، والحاسوب...إلخ. وبسوء اختيار المنهج أو الطريقة المناسبة في التعليم تفشل عملية التبليغ ويحدث هناك غموض وصعوبة في فهم الدرس، وبحسن اختياره، تكون العملية التعليمية ناجحة ويتضح كل ماله علاقة بالدرس المبرمج للتدريس. يرى الباحث عمر لحسن أنّ ما توصلت إليه الدراسات اللسانية واللسانيات التطبيقية في مجال تعليمية اللغات من طرائق تعليمية جديدة بتحسين العملية التعليمية، ونحن نؤيده في رأيه هذا؛ إذ يقول: "وقد توصلت الدراسات اللسانية واللسانية التطبيقية - وبخاصة في مجال تعليمية اللغات - إلى اقتراح طرائق عديدة بإمكانها أن تساهم في تحسين مردود العملية التعليمية، كالطريقة البنيوية والطريقة التواصلية...إلخ[4]" فاللسانيات الحديثة تنص على ضرورة تحديد حاجات المتعلم قبل وضع البرنامج الدراسي، فهو العنصر الأساس والفعال الذي

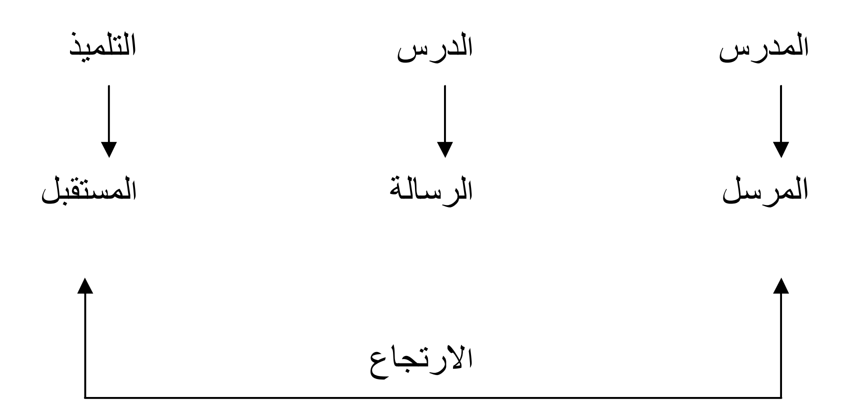
1- عمر لحسن " **النحو العربي وإشكاليات تدريسه**" ص516.

2- المرجع نفسه، ص517.

3-محمود رشدي وآخرون، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، د.ط. القاهرة: 1981، دار المعرفة ص235.

4- عمر لحسن، **المرجع السابق**، ص518.

قامت عليه العملية التعليمية، لذلك نجد الأستاذ عمر لحسن يقترح الطرائق الحديثة التي بُنِيت عليها النظرية التواصلية، والمخطط التالي يبين عناصر هذه العملية[1]:



فهنا عندما يبعث المرسل الذي يمثل المدرس أو المعلم الرسالة التي هي الدرس المرغوب في دراسته بالتحليل، والشرح، والتطبيق إلى المستقبل الذي هو التلميذ وبأسلوب واضح وبسيط، يتضح عنده المقصود من الدرس الذي يود المعلم إيصاله إليه، فتنتج عن ذلك أسئلة جديدة في الموضوع، ويتم تبادل الأدوار بين المعلم والمتعلم، وهذا ما يسمى بالارتجاع الذي اقترحه الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، وهو مصطلح إنجليزي شائع في مجال علم النفس واللسانيات التطبيقية.

اقتراحات الأستاذ عمر لحسن في مجال تيسير تعليم النحو[2]:

- يجب أن نميز تمييزا واضحا بين النحو العلمي والنحو التعليمي، وأن نحدد حاجات الطالب من كل واحد من مستويي النحو، حتى نتمكن من وضع البرامج المناسبة لهذه الحاجات؛
- الاستفادة من تقنيات التعليم التي توصلت إليها الدراسات والبحوث في مجال تعليمية اللغات(didactique des langues) واللسانيات التطبيقية وذلك بابتكار طرائق ووسائل تعليمية لتدريس العربية والنحو بصفة خاصة؛
- الاهتمام بالمعلم بإعداده إعدادا جيدا من الناحية العلمية والمنهجية، وإقامة دورات تكوينية وملتقيات علمية بشكل مستمر؛

1 -عمر لحسن " **النحو العربي وإشكاليات تدريسه**" ص520.

2 - المرجع نفسه، ص 521-522.

- حث الطالب على المطالعة الدائمة للنصوص الأدبية العربية والقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، حتى تكون خير عون له لاكتساب ملكة لسانية؛

- التزام المعلمين في جميع المواد باستعمال العربية الفصحى داخل القسم، وحث الطالب على الالتزام بها كذلك. وهذا من شانه أن يجعل الطالب في انغماس لغوي (Bain linguistique) دائم في مجال اللغة العربية الفصيحة، فيؤدي ذلك لا محالة- إلى ترسيخ القواعد التي أخذها في درس النحو؛

- عناية المتعلمين بالأخطاء النحوية في فروع اللغة العربية، الشفهي منها والتحريري ومحاسبة الطالب على ذلك، وإقامة الدراسات والبحوث الجامعية لدراسة الأخطاء- على غرار ما يجري في أغلب جامعات العالم- بحثا عن أسبابها وأنجع السبل لمعالجتها؛

- تشجيع البحوث في مجال الدراسات النحوية واللسانية التي من شأنها أن تساعد على إيجاد حلول لهذه المشاكل؛

- التركيز على النحو الوظيفي وعلى الجوانب التطبيقية، وجعل الطالب يشارك بشكل فعّال في التطبيقات؛

- اختيار النصوص التطبيقية بشكل جيد، بحيث تكون مناسبة لسنّ الطلبة ولرغباتهم واهتماماتهم وبيئاتهم.

لقد ألمّ الأستاذ عمر لحسن بكل الجوانب التعليمية التي توفر للمتعلم الظروف الملائمة لاكتسابه للغة العربية وقواعدها، كالاهتمام بالمعلم والمتعلم بصفة مستمرة ودائمة، والجديد في اقتراحاته هذه هو أنه دعا إلى التركيز على النحو الوظيفي في التعليم، وخلق جو تعليمي يشارك فيه المتعلم معلمه أو أستاذه في موضوع الدرس، ويتحاوران بصورة متبادلة، وهو ما يسميه الدكتور الحاج صالح بالارتجاع وهو مهم جدا داخل القسم، لفهم التلميذ كل ما يقدمه له المدرس، كما أنه دعا إلى استعمال الأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة؛ لكون المتعلم يميل إليها أكثر من الطرق التقليدية التي لا تنفع في الوقت الحالي.

2-3-رأي الدكتور محمد الحباس في مقاله: (النحو العربي بين التيسير والتدمير): يرى الدكتور محمد الحباس أنّه لكي يتم تيسير تعليم النحو العربي، يجب التفريق بين مجموعة من المفاهيم وهي:

التفريق بين مفهومي اللغة والنحو، وبين ملكة اللسان وصناعة العربية وبين النحو العلمي والنحو التعليمي.

- **أوّلا: التفريق بين اللغة والنحو[1]:** فالنحو كما عرفه ابن جني في كتابه الخصائص هو انتحاء سمت كلام العرب، ليلحق من ليس من أهل اللغة بأهلها في الفصاحة . ونفهم من هذا أن قوانين النحو استنبطت من كلام العرب الفصحاء، وأنّ النحو تابع للغة، ولم يخترعه النحاة هكذا اعتباطا، ولهذا يجب الحذر الكبير عند التيسير، وعدم المساس بهذه القواعد؛ لأن ذلك يؤدي إلى المساس باللغة العربة، فالنحاة إذاً استخلصوا قواعد النحو انطلاقا من اللغة الفصحى التي يتلاغى بها العرب آنذاك، ثم يحكمون على كلام الناس بناء على هذه القواعد

- **ثانيا: التفريق بين ملكة اللسان وصناعة العربية[2]:** لقد أدرج العلامة ابن خلدون في مقدمته بابا أسماه هكذا: "في أنّ ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم[3]" ليبين لنا أنّ أصل حصول هذه الملكة هو الدربة والممارسة، فالقواعد في المراحل الأولى للتعليم يمكنها أن تساعد في ترسيخ ملكة اللسان، وذلك باستعمالها بصورة مستمرة لمدة معينة، ولذلك فإن أغلب اللغة الشفهية والكتابية يتعلمها المتكلم عن طريق الممارسة، ويقول أيضا: والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر، فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة[4] أما تعليم القوانين أو صناعة العربية فيخضع لما تخضع إليه العلوم الأخرى، وهو الأدلة العقلية والبراهين المنطقية، ومعرفة قوانين اللغة هو علم بكيفية تقنين اللغة، والعلم بقوانين الإعراب هو علم بكيفية العمل في هذه اللغة والدليل على ذلك هو أننا نجد الكثير من النحاة المهرة الذين يتقنون قوانين اللغة العربية يخطئون عند كتابتهم لأبسط جملة، كما نجد في المقابل من يحسن هذه الملكة إلا أنه لا يحسن التمييز بين الفاعل والمفعول، وبين المضاف والمضاف إليه...إلخ لذلك نجد رأي ابن خلدون هذا لا يزال هو السائد في اللسانيات التعليمية إلى اليوم.

1- محمد الحباس "**النحو العربي بين التيسير والتدمير**" مجلة اللغة العربية ، الجزائر: 2005، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ع13، ص 110.

2 - المرجع نفسه، ص 119.

3 -عبد الرحمان ابن خلدون، **المقدمة**، ط1. بيروت: 1993، دار الكتب العلمية، ج3، ص 481.

4-المرجع نفسه، ج1، ص476-477.

ويبين ابن خلدون الطريق الصحيح لتعليم الملكة اللغوية في قوله: "وتعلم ما قررناه في هذا الباب أن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه، ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم، وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم[1]" وهذه النظرية أكدها علم اللسان الحديث عن طريق التجارب الميدانية، وبهذا فلا يمكن أن نسمع بعد الآن من يدعو إلى تيسير تعليم النحو بحذف أصوله؛ لأن ملكة اللسان غير قوانينه، فلا جدوى من فعل ذلك.

ثالثا: الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي[2]: إنّ تحديد الفرق بين مفهومي النحو العلمي والنحو التعليمي من المسائل التي لها علاقة مباشرة بموضوع تيسير تعليم النحو العربي" فالحديث عن التيسير دون مراعاة هذا الفرق يسوقنا إلى خطأ كبير، لأن كلا من النوعين له خصائصه التي تميزه عن الآخر" ملكة اللسان لا تكتسب عن طريق تعلم قواعد النحو، وخاصة الإعراب، كما أن الإعراب بالإضافة إلى أنه وجد لغاية تقويم اللسان، فله غاية أخرى وهي تحليل اللسان العربي لاكتشاف الأسرار الكامنة فيه. فالدكتور محمد الحباس في مقاله هذا يبارك النحاة الأوائل في عملهم هذا، ولا ينكر فضلهم في اكتشاف هذا العلم الذي ساهم في حماية القرآن الكريم من التحريف ألا وهو علم النحو، إلا أنه يوجه نقدا واحدا ووحيدا إليهم، وهو أنهم قصّروا في الفصل بين النحو العلمي والنحو التعليمي، وهذا هو سر تيسير تعليم النحو في رأينا؛ لأن هناك فرق شاسع بين هذين المفهومين.

أماّ بالنسبة لقضية تيسير تعليم النحو فيقول الباحث: "أماّ قضية التيسير فإنّ ميدانها تربوي تعليمي يجب أن يخضع لما تخضع له العلوم جميعها من أسس تربوية في اختيار المادة المناسبة والأمثلة المشوقة، واختيار الطرق التربوية الحديثة لتقديم المادة العلمية، فيجري على النحو ما يجري على دروس الرياضيات أو العلوم الطبيعية أو غيرها من المواد الدراسية[3]" فالدكتور الحباس يؤكد أن القضية تعليمية تربوية بحتة تبحث في إيجاد الطرائق المناسبة لتعليم مادة النحو، ويا حبذا لو تكون حديثة تعتمد فيها الوسائل التعليمية المختلفة.

1 - عبد الرحمان ابن خلدون، **المقدمة** ، ج3، ص 482.

2 - محمد الحباس "**النحو العربي بين التيسير والتدمير**" مجلة اللغة العربية، ص126.

3- المرجع نفسه، ص128.

إنّ تيسير تعليم النحو العربي يخضع لضوابط وهي أن ندرك الفرق بين اللغة ونحوها وأنّ النحو جزء من اللغة، ومما ينبغي معرفته أيضا هو الفرق بين تعليم الملكة اللغوية وبين تعليم قوانينها فالقوانين شيء واكتساب اللغة شيء آخر، كما يجب التفريق بين مفهومي النحو العلمي والنحو التعليمي. فالنحو العلمي هو معرفة النظرية النحوية والاطلاع على التراث النحوي واللغوي بصفة عامة، أماّ النحو التعليمي، فهو المادة المنتقاة للعملية التعليمية مع مراعاة مستويات المتعلمين، فهو تطبيق لما جاء في النحو العلمي.

2-4- رأي الدكتور التواتي بن تواتي في قضية تيسير تعليم النحو: يرى الدكتور التواتي بن تواتي أن نظرية العامل ضرورية في تعليم الدرس النحوي وتعلمه فـ"إن وجود العامل يسهل على المتكلم والكاتب الاهتداء إلى الحركة المطلوبة والضبط الصحيح فيما يقع بعدها[1]" فالعامل يساعد المتعلم على فهم الكلام الموجه إليه، ويجعله في الطريق الصحيح لفهم معناه، وضبط أواخر الكلمات. وينقض الأستاذ التواتي رأي ابن مضاء القائل بأن المتكلم نفسه هو الذي يتحكم في ضبط أواخر الكلمات والرأي القائل بأن العاملين اللفظي والمعنوي هما اللذان يحددان ذلك، وأيد في ذلك العلامة الفذ سيبويه في قوله: "إلا من درى كيف هي في المصحف[2]" فالعامل في اللغة إما أن يكون توقيفا من الله سبحانه وتعالى، أي أن نتبع كلام الله عز وجل كما جاء في محكم التنزيل، وإما أنّ القواعد والأحكام التي تعارفت عليها الجماعة هي التي تعمل في الكلام لقول سيبويه في باب ما ينتصب من المصادر لأنه حال صار فيه المذكور"وقد ينصب أهل الحجاز في هذا الباب بالألف واللام...وأما بنو تميم فيرفعون لما ذكرت لك[3]" إذ تختلف القبائل في إصدار أحكام الإعراب في اللغة العربية فالعرف اللغوي هو الذي يجعل المتكلم يلتزم بما تنطق به الجماعة، فهو ملزم بعدم الخروج عن سننها. أماّ بالنسبة لمسالة العلة التي يعتبرها دعامة القياس، فقد عارض كل من دعا إلى إلغائها إلا تلك التعليلات التي تدخل في الفلسفة والجدل والتي لا تجدي نفعا في تعليم الدرس النحوي وتعلمه فنجد الدكتور التواتي يبارك العلماء القدامى في هذا الكنز العلمي الذي تركوه لنا ويقول:"التعليل هو وسيلة من وسائل الحجاج والمغالبة وبواسطته يأخذ الآخرين بالرأي المدعم بالبراهين ويتابعونه فيه ومن افتقر رأيه إلى التعليل

1- عباس حسن، **اللغة والنحو بين القديم والحديث**، ط1. القاهرة: د-ت، دار المعارف بمصر، ص 200.

2- سيبويه، **الكتاب**، تح: عبد السلام هارون، ط3. القاهرة: 1988، دار الكتب العلمية، ج1، ص 59.

3 - نفسه، ص 385- 386.

والتأويل وخلا عنهما فهو ضعيف وقد لا يتابع فيه ولا يؤخذ به[1]" فالتعليل أمر ضروري في النحو العربي، ولكن بصورة محدودة مثلما جاء في كتاب سيبويه، وليس بهذا التعقيد الذي أدى إلى الوقوع في متاهات التأويل والتعليل.

إنّ الدكتور التواتي بن تواتي يرى أنّ تيسير تعليم النحو العربي يتمثل في تيسير طرائق تعليمه وتعلمه، وليس في مادة النحو بحد ذاتها؛ لأنّ هذه الأخيرة ليس فيها ما يُيسر؛ إذ يقول: "نحن مع التيسير الذي يهدي ولا يردي، ويرشد ولا يضل، وينفع ولا يضر، وينبئ عن أصالة، ولا يؤدي إلى المهانة والحقارة، ويربط بين الأجيال ولا يقطع حبل الوصال[2]" فالتيسير الذي لا يخل بقواعد اللغة مقبول، أمّا الذي يمس بها فهو تكسير لا تيسير، والتيسير يقتصر على طريقة توصيل المادة النحوية للمتعلم وإعادة بناء البرامج التعليمية.

5-2-رأي الأستاذ محمد صاري في مقاله (تيسير النحو: موضة أم ضرورة؟): لقد تعرض الأستاذ محمد صاري في مقاله هذا إلى توضيح الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي لكونه سببا في المشكلة النحوية؛ إذ يقول في تعريفه للنحو العلمي: "النحو العلمي التحليلي (Grammaire scientifique analytique) نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته[3]" فهذا النوع من النحو يتناول اللغة وقواعدها بالشرح والتحليل، ويبحث في أصول اللغة، ويوجَّه للمتخصصين في اللغة دون غيرهم "أماّ النحو التربوي التعليمي Grammaire pédagogique: فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة[4]" فهذا النوع يركز على حاجات المتعلم التعليمية؛ إذ يختار مُعِدّي البرامج التعليمية المادة المناسبة من النحو العلمي لكل مستوى تعليمي، ويقوم على أسس تربوية ونفسية ولغوية. يرى الأستاذ محمد صاري كغيره من الباحثين الجزائريين أنّ المشكلة سببها هو الطرائق العقيمة والتقليدية التي يعرض بها الدرس النحوي ويقول في ذلك: "... هذا مع العلم أنّ جوهر المشكلة هو الطريقة التي يعرض بها النحو على

---

1 - التواتي بن تواتي **"هل النحو العربي في حاجة إلى التيسير؟"**مجلة اللسانيات، الجزائر: 2004، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، ع09، ج2، ص20.

2- المقال نفسه، ص22.

3 - محمد صاري **"تيسير النحو: موضة أم ضرورة"** أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر: 2001، ص185.

4 - المرجع نفسه، ص185.

المتعلمين؛ فلغتنا العربية غير مخدومة تربويا، وطرائق تدريسها متخلفة جدا وغير علمية[1]" فسوء الطريقة التي تلقى بها المادة النحوية، جزء من المشكلة بالإضافة إلى الأسباب الأخرى التي ساهمت في زيادتها، وتفاقمها كالمعلم و سوء البرامج التعليمية للنحو، وغيرها.

2-6-رأي الأستاذ ناصر لوحيشي في مقاله: (الدرس النحوي مشكلاته ومقترحات تيسيريه): يرى الأستاذ ناصر لوحيشي(أستاذ بجامعة قسنطينة) أنه لا يمكن تيسير تعليم النحو إلا إذا استند الباحثون إلى المنهج اللغوي الحديث، وابتعدوا في دراساتهم عن التأويلات والتفسيرات المنطقية التي زاغ بها الدرس النحوي عن الطريق الصحيح والسهل، "ويجب أن تدرس المصطلحات النحوية والتصريفية بطريقة متكاملة وترتب الأبواب والمسائل وفق منهجية منطقية مدروسة، تراعي قدرات المتعلمين ومستوياتهم وربما جاز الاستغناء عن بعض المصطلحات والفروع التي لا أثر لها في تقويم اللسان أو القلم[2]" فلكل مرحلة أبوابها ومسائلها الخاصة بها، حسب القدرات الاستيعابية للمتعلم فيقدم للتلميذ في المرحلة ما قبل الجامعية، كل ما هو أساس في النحو واللغة، وكل ما يعمل على تقويم لسانه وقلمه وتترك الثانويات للمرحلة المتخصصة، وهي مرحلة التعليم العالي في الجامعة. وإليكم بعض الاقتراحات التي استخلصها الباحث من استبانة أنجزها في هذه المسألة[3]:

- ربط المصطلحات النحوية والتعريف بالمعاني والدلالات؛
- انتقاء الشواهد والأمثلة التي تكشف عن الغامض، وتجلي القاعدة، وأنه على الباحثين والمعلمين اختيار الشواهد التي تتصل بالمحيط، وتوفير جو مريح للمتعلم يحفزه على الرغبة في التلقي كأن يسوق حكمة أو مثلا أو بيتا، أو طرفة تبعث الروح والسرور؛
- الابتعاد عن اختلاف النحاة وآرائهم المتشعبة في المسألة الواحدة، وعن العلل التي لا تجدي نفعا، وذلك بالاحتكام إلى اللغة الجامعة لا المفرقة؛
- تغليب الجانب التطبيقي العملي على الجانب النظري، وتوسيع حصص النحو واللغة؛

- اعتماد الأسلوب الطبيعي في تدريس قواعد النحو العربي، بالرجوع إلى النصوص المشرقة التي تجذب المتعلم وتتصل بواقعه المعيش، وربط النحو بأساليب اللغة العربية البلاغية؛

---

1 - محمد صاري "**تيسير النحو: موضة أم ضرورة؟**" أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر: 2001، ص203.

2- علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ط1. الكويت: 1984، مكتبة الفلاح، ص249.

3 - ناصر لوحيشي "**الدرس النحوي مشكلاته ومقترحات تيسيرية**" أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر: 2001 ص109- 110 (بتصرف).

- الاستعانة بالوسائل الحديثة الموضحة، كالأجهزة السمعية البصرية والأجهزة العاكسة ولاسيما في إيضاح فروع التصريف وأقسامه، فوسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمكتوبة جديرة بذلك، حيث تقدم النحو العربي في حصص وبرامج ودروس مشوقة.

إنّ الأستاذ ناصر لوحيشي من الباحثين المجددين الداعين إلى تيسير تعليم النحو العربي، بتحديث طرائق تعليمه في المدارس الجزائرية وحتى في الجامعات، بالاعتماد على ما توصلت إليه اللسانيات التعليمية والتكنولوجيا العلمية الحديثة، إذ يدعو إلى اتّباع أسلوب مشوق في التعليم بانتقاء الشواهد والأمثلة الواضحة التي تجلب انتباه المتعلم والابتعاد عن كل ما يعقد المادة النحوية، والاستعانة كذلك بالأجهزة السمعية البصرية كوسائل الإعلام بأنواعها التي تسهل عملية التلقي، وتؤثر تأثيرا مباشرا على السامع.

2-7-رأي الأستاذ مسعود بودوخة في مقاله: (قرائن المعنى عند النحاة): إنّ موضوع القرائن المعنوية مهم جدا في الدرس النحوي؛ لا يمكن لنا فهم ما يقال من الكلام إلا بها، فالمعاني تكون ملازمة دائما للألفاظ وإلا فلن يحصل التبليغ بين اثنين أو أكثر. يقول العلامة عبد الرحمان جلال الدين السيوطي (ت911هـ): "...وصناعة قد تكون فيها الألفاظ مطابقة للمعاني وقد تكون مخالفة لها إذا فهم السامع المراد، فيقع الإسناد في اللفظ إلى شيء وهو في المعنى إلى شيء آخر إذا علم المخاطَب غرض المتكلم وكانت الفائدة في كلا الحالين واحدة[1]" فقد تكون المعاني مطابقة للألفاظ فتسمى بذلك معاني ظاهرة وأصلية، وقد تكون مخالفة لها، إذا تلفظ المتكلم بكلام يقصد من ورائه معاني فرعية يفهمها المخاطب من مقتضى الحال، فالقرائن المعنوية "لا تفهم من المقال بل تفهم من المقام أو الظروف المحيطة بالمقال، وتسمى سياق الحال في الدراسات اللسانية الحديثة، وهي تقف في النحو العربي جنبا إلى جنب مع القرائن المقالية في تعيين المعنى الوظيفي النحوي[2]" فالمعنى يفهم من سياق الحال الذي يحيط بكل من المتكلم والسامع، فقد يعبر المتكلم عن شيء بطريقته، والمتلقي يستنتج غرضه انطلاقا من تعابير وجهه، أو من تصرفاته، وغير ذلك. ويقول ابن هشام الأنصاري في القرائن

1- عبد الرحمان جلال الدين السيوطي، **الأشباه والنظائر في النحو**، تح: محمد عبد الله، د.ط. دمشق: 1986، ج3 ص173.

2- عبد الجبار توامة، **القرائن المعنوية في النحو العربي**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر: 1994- 1995، ص53.

المعنوية كذلك: "...متى بني على ظاهر اللفظ ولم ينظر في موجب المعنى حصل الفساد[1]" لهذا لا يمكن أبدا الفصل بين هذين المفهومين، إن حدث ذلك، تفسد اللغة وقواعدها، فالاهتمام بها أمر لابد منه في الدرس النحوي واللغوي معاً.

ويقول الأستاذ بودوخة عن المعنى: "...لا يمكن أن يكتفي فيه بظاهر اللفظ فحسب، بل لابد من الإحاطة بالقرائن المختلفة التي يتضمنها سياق القول، وهو ما تؤيده الدراسات اللغوية الحديثة[2]" فأي درس لغوي يحتاج إلى الإلمام بهذه القرائن المعنوية، كما أكد لنا ذلك النحاة العرب في دراساتهم الكثيرة عن المعنى، أمثال ابن جني، وعبد القاهر الجرجاني، وتمام حسان في العصر الحديث وغيرهم.

خلاصة: وفي ختام هذه الجملة من أعمال الباحثين الجزائريين واقتراحاتهم المختلفة أحيانا والمتشابهة أحيانا أخرى عند البعض نصل إلى خلاصة مفادها مايلي:

- لقد أجمع الأساتذة في أعمالهم هذه على التخلي عن الأساليب القديمة في تعليم المادة النحوية دعوا إلى التزام الطرائق التعليمية التي توصلت إليها الدراسات اللسانية، واللسانيات التطبيقية التي تعتمد الوسائل التكنولوجية الحديثة كالوسائل السمعية البصرية والتي تميل إليها طبيعة الإنسان.
- نستنتج من خلال دراستنا لهذه الأعمال أن المشكلة تكمن في الطريقة التي يعرض بها النحو على المتعلمين، وهذا لا يعني أنّ هؤلاء الأساتذة لم يقروا بفضل اللغويين القدامى على الدرس النحوي، بل انطلقوا من أفكارهم القيمة، واعتمدوا على نظرياتهم الثمينة التي تضاهي النظريات اللسانية الحديثة.

دعوا إلى تبني نظرية النحو الوظيفي التي تدرس المادة من كل جوانبها التركيبية منها والدلالية والتداولية.

- دعوا إلى الحفاظ على أصول اللغة العربية وقواعدها، والبحث في الأساليب والمناهج العلمية الحديثة في ظل اللسانيات التطبيقية، للوصول إلى طريقة ناجعة لحل مشكلة النحو العربي.

1- ابن هشام الأنصاري، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، د.ط. بيروت: 1991،المكتبة العصرية صيدا، ج2، ص607.

2- مسعود بودوخة "**قرائن المعنى عند النحاة**" أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر: 2001، ص60.

الفصل الثالث:

تعليم النحو واللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية

وتحليل الكتاب المدرسي لهذا المستوى.

1- الكتاب المدرسي، أهميته التعليمية ومعايير صناعته في الجزائر.

2- المحتوى النحوي والعوامل المساعدة على نجاح العملية التعليمية، والإجراءات العلمية لتبليغ القواعد النحوية.

3- اللغة العربية وقواعدها في المدرسة الابتدائية الجزائرية، وتحليل الكتاب المدرسي في هذه المرحلة (كتب السنوات الثالثة والرابعة والخامسة نظام جديد - نموذجا-)

مدخل: ما زال البحث الجامعي متواصلاً في قضية الدرس النحوي إلى اليوم، أملاً في الوصول إلى حلّ مشكلة صعوبة النحو العربي وتعقّده في المدارس العربية عامة، وفي المدارس الجزائرية على وجه الخصوص؛ إذ نجد الأساتذة الباحثين في الجامعات الجزائرية مهتمين أشد الاهتمام بهذه المسألة، ويظهر لنا هذا الاهتمام في أبحاثهم التي لا تكاد تُعدّ ولا تحصى في هذا الموضوع، من مقالات، وكتب، ورسائل جامعية، بالإضافة إلى تلك الندوات والمؤتمرات التي تُعقد في مختلف الجامعات مثل مؤتمر تيارت عام2007/2006، ومؤتمر مستغانم عام 2008/2007 بعنوان تيسير النحو والتي يعقدها المجلس الأعلى للغة العربية باستمرار، ومركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، كأعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24 و25 نوفمبر 2007 تحت عنوان (الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق) والنظرية الخليلية الحديثة للدكتور عبد الرحمان الحاج صالح، التي عمل فيها على إيضاح المصطلحات النحوية التي جاءت في النظرية الخليلية القديمة معتمدا في ذلك على المفاهيم العلمية واللسانية الحديثة؛ حيث تم في هذه الأعمال اقتراح أفكار كثيرة ومختلفة من طرف الأساتذة الجامعيين، وكان معظمها قيّما كاقتراحهم لنظرية النحو الوظيفي التي شرحناها سابقا لأنّ "الاعتماد على مفاهيم مصطلحات النظرية الوظيفية، لا تسهم في تخليص النحو العربي من الاضطراب فحسب، بل تجعله نحواً ميسراً، خاليا من التعقيدات والشروط والقيود، التي تُثقل كاهل المتعلمين دون فائدة[1]"فهذه النظرية تعمل على تعليم ما هو وظيفي فقط من المادة العلمية المراد تدريسها، وبطريقة سهلة وميسرة يفهمها المتعلم في مختلف المستويات الدراسية التي يمر منها. كما اقترح معظم هؤلاء الأساتذة الاعتماد على الوسائل التقنية الحديثة لتعليم اللغة العربية وقواعدها كوسائل الإعلام السمعية والبصرية، والحاسوب بالإضافة إلى اقتراح آراء أخرى مختلفة كالحفاظ على القرائن المعنوية في الدرس النحوي كما أشرنا في الباب الأول من هذا البحث، وفي طريقة تعليم مادة النحو العربي، وكيفية اختيار المادة المناسبة للمراحل التعليمية الأساسية والثانوية، وكذا الجامعية. إلاّ أن هذه المقترحات التيسيرية لم تعرف طريقها نحو التطبيق في البرامج التعليمية في المدارس الجزائرية باستثناء القليل منها، نظرا لعدم وجود تنسيق بين وزارة التربية وبين الهيئات العلمية التي تعمل على إخراج قرارات في قضية التيسير، وعدم مشاركة المسؤولين في إعداد هذه البرامج كالمعلمين في

1- يحي بعيطيش "**النحو العربي بين التعصير والتيسير**" مجلة اللغة العربية، ص137.

المراحل الأساسية والثانوية، والأساتذة الجامعيين المتخصصين في الدرس النحوي. ولهذا السبب بقيت تلك القرارات والمقترحات حبيسة الأوراق، وظهر شرخ كبير بين التنظير والتطبيق، وهذا ما أدى إلى زيادة المشكلة النحوية، ولم يُتوصل إلى حدّ الآن إلى الحل الناجع لهذه المسألة، وكما وجدنا في الجانب النظري من هذا البحث أنّ جوهر المشكلة هو طريقة تعليم هذه المادة، فكل معلم أو أستاذ يعرضها بطريقته الخاصة، ولا توجد طريقة موحدة خاصة بكل مرحلة من مراحل التعليم، والتي مازال البحث عنها إلى يومنا هذا.

1- الكتاب المدرسي، أهميته التعليمية ومعايير صناعته في الجزائر:

1-1- الكتاب المدرسي وأهميته التعليمية: يقرّ علماء التربية بأنّ هدف التربية والتعليم يكمن في إعداد الفرد إعداداً يؤهله لاكتساب لغته بصورة سليمة، وتنمية معارفه وطريقة تفكيره ويتمّ ذلك في المدرسة التي تعدّ العامل الأساس في حصوله على مختلف المعلومات والمعارف التي يحتاج إليها، وإكسابه المقوّمات الأساسية لتكوين شخصيته، فالمدرسة تزرع في المتعلِّم روح القومية والتمسك بالوطن من خلال اللغة وغيرها. وللحصول على هذه المعرفة، تعتمد المدرسة على كتب موجّهة للمتعلم والمعلّم أيضاً، لتدلّه وتخدمه خلال السنة الدراسية، وتفيده بمواضيع علمية مختلفة في جميع الفروع حسب قدرته على الاستيعاب، فهذه المقرّرات والكتب الدراسية يسهر على إعدادها خبراء من وزارة التربية مراعين في ذلك جملة من القوانين، والأهداف التي تعود بالنفع على المتعلِّم، منها كمية المعلومات المقررة وكيفية انتقائها، وتكييفها لتتماشى وقدرات المتعلِّم، ووضعه الثقافي والفكري بصفة عامة. يقول الدكتور صالح بلعيد في تعريفه للكتاب المدرسي: "هو الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد ومنهجية الدرس والرسوم والصور، ومن الوسائط الأساس لتلقي المعارف، ويعتبره البعض جوهر العملية التربوية؛ لأنه يحدّد المعلومات التي ستدرّس للتلميذ كمًا وكيفا، وسلطة عملية لا يتطرق إليها الخطأ أو لشك"1. فكتاب القواعد النحوية تعدّ من أهمّ ما يقدّم للتلميذ في المدرسة والطالب في الجامعة، نظراً لما له من دور فعّال في ضبط اللغة وتصحيح أسلوب التعبير، ويعينُ على إدراك وفهم

1- صالح بلعيد "**مضمون كتاب اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرين"الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية**، أعمال الملتقى الوطني، الجزائر: 2007، منشورات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ص343.

مقاصد ومرمي الكلام، من خلال المادة الصرفية والنحوية التي يشملها، فالنحو مفتاح الفهم الصحيح للغة، فقد قيل قديماً: النّحو في الكلام كالملح في الطعام وهذا واضح، لأنّ التمكّن من قواعد اللغة هو تمكّن من اللغة بحدّ ذاتها، فهو يكسب عادات لغوية صحيحة وسليمة بتعلّم تراكيب وصيغ لغوية تثري لغته وتنمي قدرته على التعبير الراقي.

2-1 - معايير صناعة الكتاب المدرسي في الجزائر:

1-2-1- معايير فلسفية: إنّ صناعة أي كتاب تعليمي مدرسي يخضع لمعايير فلسفية تتعلق دقتها "بتحديد مفاهيم المصطلحات المعبرة عن فلسفة الدولة والمجتمع1" فلابد من معرفة كيفية التفكير في المجتمع والدولة التي ينتمي إليها المتعلمون.

1-2-2- معايير نفسية: إنّ العملية التعليمية بصفة عامة تفرض مراعاة الجانب النفسي عند المتعلّمين، لأن هذا الأخير يؤثر تأثيراً مباشراً على كلّ فرد من أفراد المجتمع. وبهذا على كلّ الكتب المدرسية مراعاة مجموعة من المعايير النفسية، التي تتمثل في تحديد ميولات المتعلم وفق التغيرات التي تحدث داخل المجتمع، وسن المتعلم ونموّه الذهني.

1-2-3- معايير اجتماعية وجغرافية: وتتم أيضاً مراعاة المعيار الجغرافي والاجتماعي أثناء تأليف الكتاب المدرسي "بحيث لا تحدث قطيعة بين ما يتعلّمه المتعلّم في المدرسة وما يجده في الواقع2" أي أن يتضمن هذا الكتاب ثقافة مجتمع المتعلم، وهذا ما لمسناه في الكتب المدرسية الموجهة للمستوى الابتدائي، والتي سنقوم بتحليلها في هذا البحث، كما لا ننسى ضرورة مراعاة بيئة المتعلم أثناء عملية التأليف لكونها تؤثر كثيراً على ثقافة المتعلم ونفسيته.

1- لطيفة منصر هباشي "**معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظري والتطبيق**"، **أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية**، الجزائر : 2007، منشورات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ص308.

2- المرجع نفسه، ص310.

1-2-4 - معايير تربوية: وتتمثل هذه المعايير في "أن يعتمد الكتاب المدرسي على مبدأ التعليم الذاتي وتنمية التفكير، وليس على نقل المعرفة وحشو ذاكرة المتعلم بالمعلومات[1]" فنظراً للتطوّر التكنولوجي والعلمي المستمرين في الوقت الحالي، فإن المتعلّم يحتاج إلى أنماط تفكير مختلفة ومتنوعة لكي يفهم ويساير الوضع المعرفي المعاصر، أمّا بالنسبة للمعلومات فإنها مطروحة في كلّ وسائل الإعلام والكتب الأخرى، فهي سهلة الاقتناء، كما تجب مراعاة قدرات المتعلّم الاستيعابية، وكذلك الوقت المخصّص للمادة المراد تدريسها.

1-2-5 - معايير تعليمية: ومن بين هذه المعايير التعليمية نجد[2]:

- اعتماد نموذج أو تصوّر واضح في تنظيم المادة التعليمية، ويقوم بهذا العمل متخصّصون في بناء المناهج الدراسية؛

- تحقيق التوازن بين الشمول والعمق في تقديم وترتيب محتوى الكتاب؛

- مراعاة التتابع في المعارف والخبرات.

- إنّ هذه المعايير جدّ مهمة في صناعة هذا الكتاب التعليمي، فهي تيسر عملية التعلم عند المبتدئين وعند طلاب المستويات الأخرى في المرحلة ما قبل الجامعية.

1-2-6- معايير علمية: فعند تأليف أي كتاب مدرسي لابدّ من مراعاة التطوّرات التي تشهدها المادة العلمية، وهذه المعايير نشهد بأنها قد روعيت في الكتب المدرسية الجزائرية المتداولة حاليا في المستوى الابتدائي.

1-2-7- معايير لغوية: وتتمثل هذه المعايير في سلامة اللغة، واختيار المفردات والمصطلحات الملائمة لتقديم المفاهيم العلمية للمتعلم.

1- لطيفة منصر هباشي "**معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظري والتطبيق**، ص310.

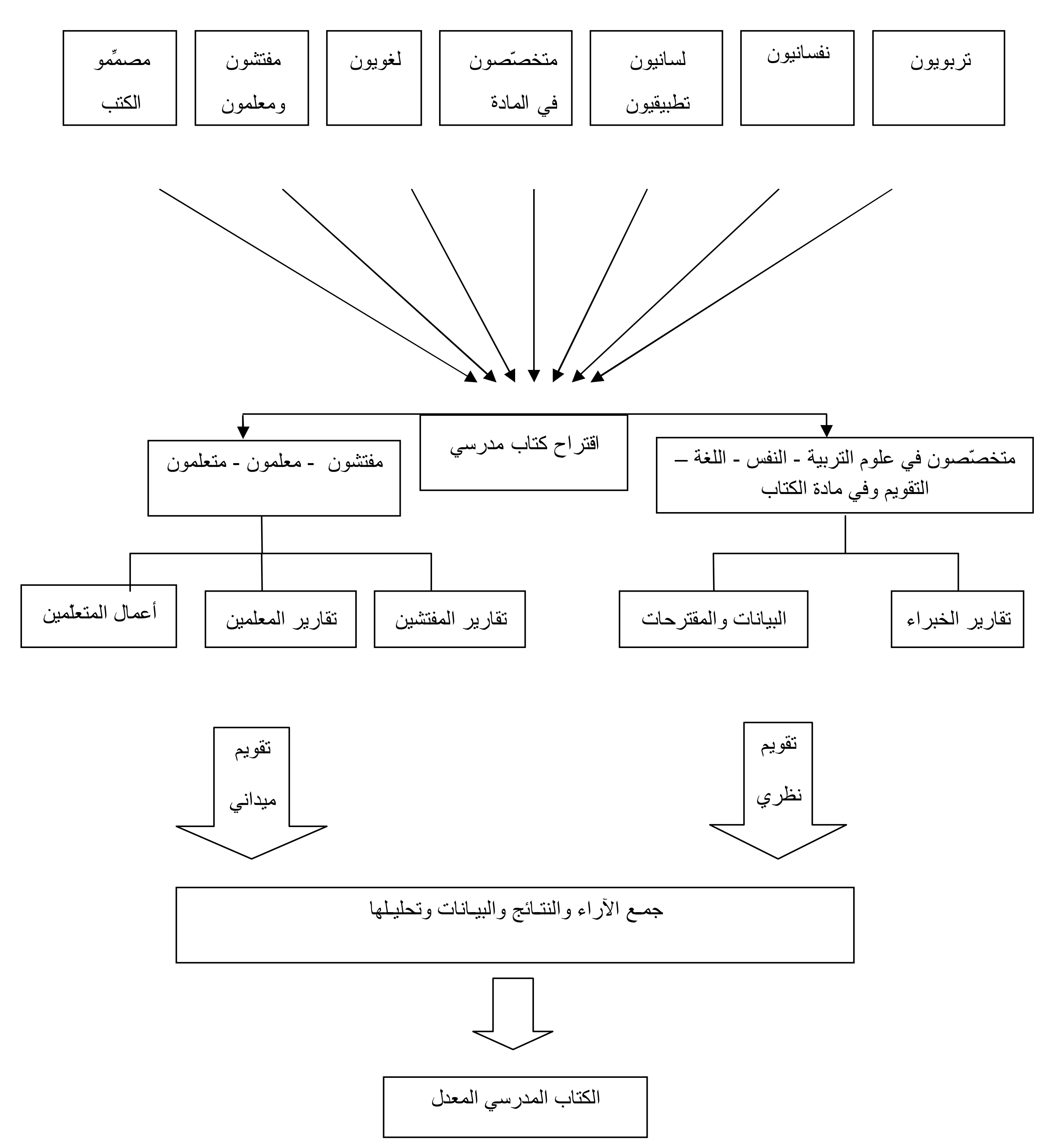
2- المرجع نفسه، ص312 (بتصرف)

1-2-8- معايير مادية وصحية: وتتعلق هذه المعايير بمناسبة سعر الكتاب المدرسي وموافقته مع دخل عائلة المتعلم، إلاّ أن الواقع يثبت عكس ذلك؛ إذ تشتكي معظم العائلات الجزائرية من غلاء هذه الكتب مقارنة مع مدخولاتهم الشهرية.

ومن هذه المعايير أيضاً نجد أنّ الكتب الموجهة للمستوى الابتدائي، لابد أن يكون غلافها متينا وكذا أوراقها على أن تكون المادة الورقية التي يصنع منها الكتاب خفيفة، واستعمال مختلف الصور التي تتناسب وسن المتعلم مع مطابقتها كذلك للنصوص المخصّصة لها.

خلاصة: ومن كلّ هذه المعايير المحددة لتأليف الكتاب المدرسي نتوصّل إلى نتيجة، وهي أنها لنجاح هذه العملية لابدّ من اشتراك مجموعة من الخبراء والمتخصّصين كعلماء التربية، وعلماء النفس المتخصّصين في اللسانيات التطبيقية، واللغة العربية، كما لا ننسى المعلمين والمفتشين والمتخصصين كذلك في عملية التأليف هذه وهذا المخطّط يوضّح ذلك[1]:

1 - لطيفة منصر هباشي"**معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظري والتطبيق**" ص316.



هذا ما أشار إليه الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في مختلف أبحاثه، فصناعة الكتاب التعليمي عملية صعبة لا يتقنها فرد واحد أو اثنين، بل تفرض مشاركة كلّ من له علاقة بالتعليم وحتى المتعلِّم بتقديم تقاريره وإجراء التجارب عليه بهدف الوصول إلى المادة المناسبة له وطريقة إيصال تلك المادة إلى ذهنه.

2- المحتوى النحوي والعوامل المساعدة على نجاح العملية التعليمية، والإجراءات العلمية لتبليغ القواعد النحوية.

2-1- المحتوى النحوي في المراحل التعليمية والعوامل المساعدة على نجاحه: تعد مادة النحو العربي الدعامة الأساسية للغة العربية، فهي المحور الأساس الذي يشغل عقول الباحثين في اللسان العربي، وكذلك هو الأمر بالنسبة للغات الأخرى؛ فإذا فسدت هذه المادة فإنّه سرعان ما يفسد كيان اللغة، وتضيع كما حدث بالنسبة لكثير من اللغات التي لم تتم خدمتها، وحفظها من قبل أهلها. إذا كان الهدف من تعليم مادة النحو العربي هو المحافظة على لغة التنزيل الحكيم من اللّحن والانحراف عن السلامة والصحة ، فإنه من الواجب الالتزام بهذا الهدف بالدرجة الأولى، بالإضافة إلى الأهداف الثانوية الأخرى التي تأتي بعده، والنحو الذي ينبغي التركيز عليه في هذه الدراسة هو النحو الوظيفي الذي يلبّي حاجات المتكلم اليومية، والذي يعتبر أداة للتواصل اللغوي، إذ يعمل على تعليم القواعد الأساسية للغة، التي تمكن المتعلم من اكتساب المهارة اللغوية، ويصبح ذا ملكة لسانية عن طريق الممارسات التطبيقية المختلفة لهذه القواعد في الشواهد العربية الواضحة، والأمثلة التي تتصل بواقع كل متعلم للغة.

2-1-2- المراحل الدراسية وقواعد النحو الخاصة بكل مرحلة: فقبل التطرق إلى مراحل التعليم في المدارس عامة، وقواعد النحو المخصصة لكل مرحلة، لابد من التذكير بأهداف تدريس هذه القواعد في اللغة العربية، لأنّ تدريس مادة القواعد أمر ضروري في حياة المتعلّم العربي وذلك لكونها الضابط المحكم للغة العربية، فبتعليمها يتمكن التلميذ أو الطالب من التمييز بين الأساليب المختلفة في لغته، ومن طرح الشك والحيرة جانباً، وتجعله يتأكد من صحة أو خطأ صيغة أو تركيب لغوي عربي ما. وتحقق عملية تدريس القواعد جملة من الأهداف نذكر منها[1]:

- التحدث والكتابة دون أغلاط، وتنمية العادات اللغوية السليمة لدى الطلّاب، وهذا هو الهدف الرئيسي من وراء تعليم النحو؛

1- عبد الفتاح حسن البجة، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، ص244-245.

- بناء أسس دقيقة لتقليد العرب الفصحاء في طرائق كلامهم، ومحاكاتهم في أساليب لغتهم وتعابيرهم. ذلك أنّ التدريب، والمران لا يجديان نفعاً إلّا إذا كانت المحاكاة مستندة على أساليب مبنية على أصول أو أحكام، تضبط الكلام وتقيده؛

- شحذ العقل وصقل الذوق، وإثراء محصول التلميذ اللغوي؛

- إقدار التلاميذ على استخدام القاعدة النحوية في المواقف اللغوية المتنوعة؛ بمعنى تمكينهم من تطبيق هذه القواعد على واقعهم اللغوي، إضافة إلى إكسابهم مهارة فهم النصوص الأدبية؛

- مساعدة التلاميذ على إدراك الكلام، وفهمه فهما صحيحاً، وإقدارهم على استبصار المعاني والأفكار بسرعة معقولة؛

- تربية قوة الملاحظة لدى التلاميذ، وتعويدهم على التفكير المنطقي المنظم، وإنماء ملكة الاستنباط والحكم، والتعليل، وما أشبه من العمليات العقلية التي تكسبهم مهارة الاستقصاء، والاستقراء في دراسة القواعد. كما قلنا سابقاً فإنّ القواعد في اللغة تساعد المتعلّم على التمييز بين الخطأ والصواب، وتكسبه عادات لغوية سليمة تحافظ على اللغة العربية الفصيحة، وتساعده على الفهم لمختلف الأنظمة اللغوية والتفاهم مع غيره بطريقة عفوية وبسيطة.

ولكل مرحلة من مراحل نمو الطفل مرحلة دراسية خاصة بها، ومادة تعليمية تناسب سن المتعلم، وذهنه، لأنّ الدرجة الاستيعابية عند المتعلمين تختلف من متعلم إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى. ولهذا قسمت هذه المراحل إلى ثلاثة مراحل هي المرحلة الأساسية(الابتدائية والإكمالية) والمرحلة الثانوية وهي مرحلة يتعرف فيها المتعلّم على التخصصات التي يمكنه التخصص فيها والمرحلة الجامعية التي هي مرحلة التخصص النهائي.

1- المرحلة الأساسية: فالمرحلة الأساسية تجمع بين المرحلتين **الابتدائية** والإكمالية:

أ- المرحلة الابتدائية: هي المرحلة التعليمية الأولى في حياة التلاميذ، وهي أخطر مرحلة تعترض حياتهم الدراسية، نظرا لأهميتها البالغة في تقويم ألسنتهم وإفسادها. لأنّ ذهن التلميذ في هذه المرحلة صفحة بيضاء يملأها المعلّم و المحيط التعليمي بالمادة المخصصة لهذه المرحلة، ففيها

يظهر المستوي الأساس للتلميذ، ومدى نجاح العملية التعليمية، فنجاح التلميذ في دراساته التالية يتوقف على نجاحه في المرحلة الابتدائية، والعكس صحيح.

"ذلك أنّ الخطأ مهما قلّ شأنه في تكوين الطفولة فإنّ بصماته ستظّل عالقة بحياة الفرد طول

حياته1" صدق المثل العربي القائل فيما معناه: التعلم في الصغر كالنقش على الحجر، فمن تعلّم كلمة صحيحة في أصله فإنّها ستلازمه مدى الحياة، ومن تلقى خطأ فإنه سيرسخ في ذهنه إلى الأبد، ولهذا تعتبر هذه المرحلة أشدّ حساسية من المراحل التعليمية الأخرى وأخطر مرحلة كما أسلفنا.

***أسس انتقاء النصوص التي تحوي القواعد المناسبة لهذه المرحلة(الابتدائية):** إنّ اختيار محتوى القواعد في هذه المرحلة أو في المراحل الأخرى ينبغي أن يقوم على أسس عملية دقيقة تعتمد على الخبرة الواسعة في مجال التعليم: إلاّ أنّ الواقع التعليمي الجزائري يثبت عكس ذلك لأنّ هذا المحتوى يتم اختياره اعتمادا على التجارب الفردية "والنظرات الذاتية التي قد تخطئ أو تصيب2" ممّا أدى إلى عدم استقراء المنهج الدراسي، وتغيره بصورة مستمرة، فلكي يتمكن الطفل في هذه المرحلة من بناء نظم لسانية سليمة، فلابد من تحديد ضوابط تحكم عملية الانتقاء هذه وهي3:

1- الكفاية التمثيلية: أن تكون النماذج المختارة من النصوص تمثل اللغة بمختلف أغراضها التواصلية وغير التواصلية، مع اشتمالها على كلّ القواعد النحوية المراد تدريسها في كلّ مرحلة.

2- الكفاية التكريسية: يراعى فيها تفاعل القدرات العقلية من ذكاء وذاكرة وغيرهما مع عامل الزمن، وكذلك التدرج من الجزء إلى الكل، أو من الكلّ إلى الجزء.

1- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، ص224

2- المرجع نفسه، ص232.

3- عبد السلام شقروش "**اثر النصوص في بناء النظم اللسانية لدى المتعلّم مقاربة توليدية تحويلية**" مجلة اللغة العربية الجزائر:2008، مركز الحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ص178

3- الكفاية النفسية: والمقصود منها أن تكون النصوص ملبية لحاجات نفسية، وأن تستجيب النصوص لنظم الإدراك واستراتيجيات التخزين الذهني والاسترجاع، ويمكن للكفاية النفسية أن تتفرع إلى نوعين:

3- أ- الكفاية الواقعية: والمقصود بها أن تكون النصوص معبّرة عن واقع المتعلّم.

3- ب- الكفاية التداولية: والمراد بها جعل اللغة المتعلمة لغة تُتداول، ولا يأتي ذلك إلاّ من خلال نصوص تعبّر بلغة تداولية عن الواقع المعيش.

وما نلاحظه في هذه الضوابط أنها رعت المستوى الذهني للمتعلّم لأنه العنصر الهام في العملية التعليمية، وهذا الانتقاء لمحتوى المادة العلمية، لا يخرج عمّا يحتاجه التلميذ من موضوعات تؤدي وظائف لغوية تخدم مصالح الفرد في المجتمع، فما ينبغي تعليمه للتلميذ في هذه المرحلة هي القواعد التي تعلّمه الكتابة والتعبير.

ب- القواعد النحوية في المرحلة الأساسية(الإكمالية): ففي هذه المرحلة يكون التلميذ قد اكتسب قدراً معتبراً من الأساليب اللغوية السليمة، وبالتالي يمكن أن تعرض عليه مجموعة من القواعد التي يستطيع استيعابها بسهولة "ولكنها ممزوجة بدراسة نص من النصوص الأدبية، أين يستطيع التلميذ أن يتعرف على تلك الأحكام النحوية من خلال نصوصها وفي سياقها الأدبي الذي ينبغي أن ترد فيه[1]" لأن القواعد تفهم داخل السياق أثناء تطبيقها في الكلام والخطابات المختلفة وبفهم المعنى المقصود من الأمثلة المختارة للتعليم يتم استنباط القواعد بسهولة، وفهمها فهماً جيّداً.

وفي هذه المرحلة يتم ترسيخ القواعد النحوية، وتعميق الدراسة اللغوية نوعاً ما، وفيها يكتسب التلميذ مهارة التفكير فيما تعلمه، ويبدأ في تطبيقه نطقاً وتعبيراً، كفهم معنى المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل،... وغيرها من المواضيع التي تناسب سنه، ويكتسب القدرة على التمييز بين الأساليب مهارة التحليل للغة، وإدراك المعاني عن طريق تفريقه بين التراكيب اللغوية في العربية.

1- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، ص 238-237.

ج- القواعد النحوية في مرحلة التعليم الثانوي: ففي هذه المرحلة يتعرف التلميذ على التخصّصات التي يمكن أن يدرسها، أو يختار فيها المادة العلمية التي يميل إليها، ويريد التخصّص فيها في المرحلة الجامعية، إلاّ أنه رغم هذا الشبه التخصّص، فتبقى اللغة العربية مادة من بين المواد التي يشمل عليها السلك التعليمي المختار، وتبقى القواعد النحوية هي الأساس المعتمد عليه في اللغة العربية، التي هي لغة التعليم، سواء في التخصّص العلمي أم الأدبي؛ إذ ينبغي الإكثار في هذه المرحلة من التطبيقات النحوية، التي تعمل على تعزيز وتحقيق هدف تعليم القواعد النحوية الذي هو القدرة على التعبير اللغوي السليم، والابتعاد عن الخطأ.

د- القواعد النحوية في المرحلة الجامعية: هذه المرحلة هي مرحلة التخصّص اللغوي أو الأدبي فأما الأدبي فيتم التركيز فيه على الدراسات النحوية من نظرية وتطبيق، ويتعمق الطالب في أسرار النحو تمهيداً للدراسات العليا كالماجستير والدكتوراه، أما التخصّص اللغوي فيركز الطالب فيه على التطبيقات النحوية التي تمكنه من فهم ما يعرض عليه في الدرس النظري، أما التخصص العلمي فيركز فيه الطالب على دراسات علمية دقيقة، وينبغي الالتزام فيها بقواعد اللغة العربية بحال من الأحوال ولكن الواقع يثبت عكس ذلك، إذ يتسع في أوساط الجامعات أن المتخصّصين في الشعب العلمية أهملوا نهائيا قواعد اللغة العربية، واتجهوا نحو اللغات الأجنبية الأخرى كالفرنسية والإنجليزية. وهذا عامل من العوامل التي تسبب في تفاقم المشكلة النحوية في اللغة العربية. وبالنسبة للتخصّصات الأدبية، فإن الكتب التعليمية المخصّصة لها ينبغي أن تكون خالية من الخلافات النحوية، والتعليلات والتأويلات التي تحيد بالطالب عن الصحة إلى الخطأ، بل يكفي أن تشمل العلل الأوائل كما سماها ابن مضاء، والتي هي علل تعليمية تربوية تفيد المتعلم. وكذلك هو الأمر بالنسبة للتخصّصات العلمية "وأحسن طريق إلى ذلك هو اختيار النصوص العلمية التي تخدم طبيعة دراستهم ويتم التركيز خلالها على الجوانب اللغوية المختلفة والتي منها الجانب النحوي والذي يركز فيه الأستاذ المدرس على طبيعة الأسلوب ونوعية التراكيب واختيار المفردات ومواقعها... فإن ذلك يجعل الطالب يعي دور النحو في بناء النصوص[1]" ومن أجل تحقيق فهم الطلبة لهذه المواضيع والمسائل، فلا بد من تبني فكرة التدرج في التعليم التي دعا إليها العلامة ابن

1- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، ص 243.

خلدون، ومن بعده الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح وتلامذته في الجامعات الجزائرية، مع مراعاة الاستعدادات الذهنية للمتعلم.

2-2- العوامل المساعدة على نجاح العملية التعليمية: يضطر الإنسان في هذه الحياة إلى التعلّم لكي يتمكن من إدراك حقيقة سلوكه وسلوكات الآخرين في مجتمعه، وبهذا يكون التعلم في تغيّر مستمر ودائم؛ لأنه اكتساب لخبرات جديدة ومهارات معرفية مع مرور الوقت، ونظراً لإدراك أهمية التعلّم هذه، ظهرت اللسانيات التطبيقية التي بحثت في هذا الموضوع، وفي شروط تحقيق العملية التعليمية، والتي يتحدد إطارها العملي في ثلاثة عناصر هي المعلم، والمتعلم، وطريقة التعليم والمحتوى:

2-2-أ- دور المعلم في تيسير تعليم النحو: لا مجال للشك أن المعلم أو المدرس يلعب دورا هاما وأساسيا في عملية تيسير تعليم النحو، بل إن محتوى المادة التعليمية مهما كان مناسبا لنجاح العملية التعليمية، لن يكون ذا فائدة إذا لم يكن المعلم ذا كفاءة في إيصاله إلى المتعلم؛ ولهذا حدّد الباحثون في حقل تعليمية اللغات شروطاً لتكوين معلم كفء هي[1] :

- التأهيل العلمي والبيداغوجي للمعلم،

- القدرة الذاتية للمعلم في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل، المساعدة واستثمارها استثماراً جيّداً من أجل إنجاح عملية التواصل؛

- مهارة المعلم في التحكم في آلية الخطاب التعليمي؛

- إمكانية ترقية خبرة المعلم البيداغوجية في مجال تقويم المهارات وتعزيزها.

والمعلم الكفء يستطيع أن يذلّل الصعوبات التي تميّز المادة التعليمية أمام التلاميذ والطلبة ويجعلها مألوفة وسهلة عندهم، وبذلك لن يهجروها نحو المواد الأخرى؛ ويضعون ثقتهم في معلّمهم، فيتقبلون كلّ ما يقوله، لأنّ حبّ التعلّم ظاهرة نفسية، فإذا أحبّ التلاميذ المعلم سيحبون تلك المادة التي يعلّمها لهم، وإذا لم يعرف كيف يكسب حبّهم، فإنه غير مرغوب عندهم، وكذلك الأمر

1- أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات**، ص41- 42.

بالنسبة للمادة التعليمية التي يدرسها لهم، وهذا ما عشناه في مشوارنا التعليمي وما يعيشه الآن المتعلمون في المدارس الجزائرية، وغيرها من البلاد العربية.

2-2-ب- المتعلم: كما هو معروف فإنّ المتعلّم هو المحور الأساس الذي تدور حوله العملية التعليمية، لذلك نجد معظم الباحثين في مجال تعليمية اللغات وتعليمية النّحو، في الجامعات الجزائرية وغيرها يدعون إلى التركيز في العملية التعليمية على المتعلّم وقدراته في استيعاب ما يتلقاه من معلومات ومعارف علمية في المدرسة الأساسية والثانوية، وفي الجامعة وذلك بالتركيز على الأمور الأربعة الآتية[1]:

- معرفة قابلية المتعلّم الذاتية في اكتساب المهارات والعادات اللغوية الخاصة بلغة معينة؛

- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلّم وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكتساب؛

- مراعاة الفروق الفردية (العضوية والنفسية والاجتماعية) ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي؛

- تذليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية البصرية. وبهذا يتم الحصول على مردود إيجابي معتبر من العملية التعليمية، ويتحقق الهدف من تعليم اللغة وقواعدها ألا وهو السلامة اللغوية، وضمان استمرارها في مجال البحث العلمي.

2-2-ج- طريقة التعليم: الطريقة هي الوسيلة التواصلية في العملية التعليمية، فهي تساعد المعلّم والمتعلّم على تحقيق الأهداف العلمية المسطرة في عملية التعلّم، وطرائق التعليم الأكثر شيوعاً في المدارس التعليمية العربية، والجزائرية هي[2]:

1- أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات**، ص42.

2- محمد تحريشي وعبد الحفيظ تحريشي "**تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية الجزائرية كتاب السنة الثالثة نموذجاً" الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية**، مجلة اللغة العربية، الجزائر: 2008، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ص 113-117.

2-2-ج-1- الطريقة الاستقرائية الاستنباطية: فالطريقة الاستقرائية هي تتبع الظواهر اللغوية للغة ما، وتحديد ما هو مطرد فيها وما هو غير ذلك، ليتم الوصول إلى الحكم العام أو القاعدة. والطريقة الاستقرائية كما يرى التربويون هي أكثر الطرائق ملاءمة لتعليم القواعد وتعلمها في المرحلتين الابتدائية والثانوية؛ لأنّها تؤدي بالمتعلم إلى فهم المادة التي يراد تعليمها بسهولة دون تكلف، ومن شروط نجاح المعلم في الطريقة الاستقرائية ما يلي:

أ- التمهيد: هو المدخل إلى الدرس، وهو نوعان:

- **التمهيد الأدبي**: يكون بما يلائم مضمون النّص المتخذ وسيلة.

- **التمهيد العلمي**: يكون بما يتلاءم مع موضوع الدرس، وقد يتناول ربط الدرس بالماضي الجديد ويمكن الإتيان بمدخل جديد إذا لم تكن العلاقة واضحة بين الموضوعين، وينجز التمهيد العلمي عند البدء في مناقشة أمثلة الدرس.

ب- **العرض**: ويتم فيه:

- تقديم النص المتضمن للأمثلة وفي حالة نقصانها تدعم بأساليب إضافية (آيات، أحاديث نبوية وأبيات من الشعر، فقرات من النثر) لها صلة بالنشاط المدروس؛

- تدوين النص أو استثمار الكتاب المدرسي بقراءته قراءة نموذجية من المعلم، وتتبع فقرات فردية للتلاميذ؛

- مناقشة النّص بأسئلة محضرة للوقوف على مدى استيعاب التلاميذ لمحتوى النّص؛

- استخراج الأمثلة الخاصة بالموضوع من النّص عن طريق الأسئلة؛

- قراءة الأمثلة المدونة قراءة سليمة.

ج- **المناقشة:** عن طريق الأسئلة حول الأساليب والأمثلة بتوصيل التلاميذ إلى إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين كل مجموعة أو أخرى من خلال الموازنة الأفقية أو العمودية (نوع الكلمة وإعرابها ووظيفتها وموقعها بالنسبة إلى غيرها)، ومن ثمة استنباط القاعدة الجزئية وتدوينها على السبورة، وبالكيفية نفسها يناقش المعلم الأمثلة الباقية.

د- **الاستنباط:** وهي طريقة تقوم على المناقشة وتتم بواسطة المقارنة والموازنة؛ يستنبط التلاميذ القواعد الجزئية وتدوّن على السبورة وتتبع بالتطبيق للتوسيع والتثبيت في أذهان التلاميذ، وهو ما يدخل في التقويم التكويني. وبعد استخلاص كل القواعد الجزئية تتم صياغة القاعدة العامة، وتقرأ ثم يقوم التلاميذ بنقلها على دفاترهم.

هـ- **التطبيق:** التطبيق هو أهم وسائل التقويم للمعلم من أجل الوقوف على مدى استيعاب التلاميذ للدرس وفهمهم له من خلال التطبيقات الفورية التي تتخلّل الدرس والتطبيقات الختامية التي تشمل جميع أجزائه.

2-2-ج-2- الطريقة القياسية: تقوم هذه الطريقة على القياس؛ إذ يبدأ فيها بالقاعدة وشرحها ثم القياس عليها من خلال الأمثلة والأساليب والشواهد التي تدعم تلك القاعدة، وتثبت أجزاءها في أذهان المتعلمين. ومن الانتقادات الموجهة إلى هذه الطريقة أنها تهمل جوانب التفكير الأخرى مثل الفهم والتحليل والتركيب والتقييم، وتعتمد فقط على الحفظ، والحفظ لا يجدي نفعا إن لم يفهم المتعلم القاعدة.

2-2-ج-3- طريقة التعليم بالاستكشاف: " تقوم على حلّ المشكلات بخطواتها المعروفة ابتداء من الشعور بالمشكلة إلى تحديدها وجمع البيانات عنها، واقتراح الحلول لها والتأكيد من سلامة إحدى هذه الحلول، وهذا الأسلوب التعليمي يغاير أسلوب التلقي الذي يقوم على التلقي والإصغاء والقياس[1]" فهذه الطريقة، تساعد المتعلم على تشغيل فكره واكتساب مهارة التحليل والتركيب وغيرها، وهذا هو لب العملية التعليمية.

2-2-ج-4- طريقة تدريس النحو على أساس الهدف الوظيفي: يتم تدريس النحو الوظيفي وفق المراحل التالية:

أ- مرحلة التمهيد والإثارة: تتحد فيها المشكلة النحوية انطلاقا من أخطاء التلاميذ بالقراءة والتعبير وذلك بإثارة انتباه التلاميذ إليها.

1- محمد تحريشي وعبد الحفيظ تحريشي "**تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية الجزائرية**" ص 117، نقلا عن صالح سمك في كتابه (**فن التدريس للغة العربية**).

ب- مرحلة العرض: تقابل الأخطاء بأساليب صحيحة مناسبة لمستوى التلاميذ تنتقى من كلام فحول الشعراء أو كبار الأدباء.

ج- مرحلة المناقشة والاستنباط: تناقش الأخطاء وتقابل بما يقابلها من تلك النماذج ليتوصل إلى معرفة الصواب وتصحيح أخطائهم بأنفسهم، كما يقفون على القاعدة التي يستحب استخدامها في تراكيبهم اللغوية.

د- مرحلة التطبيق: تقدم للتلاميذ في هذه المرحلة مجموعة من الأساليب اللغوية للتطبيق عليها وتثبيت القاعدة في أذهانهم.

هـ- مرحلة التقويم: للوقوف على مدى تحصيل التلاميذ وفهمهم للدرس وكذا معرفة أسباب الأخطاء المرتكبة وكيفية تصحيحها، يكلّف التلاميذ بالإجابة عن الأسئلة والتمارين التي حضرها المعلم على أن ينجز بعضها داخل القسم وبعضها الآخر في المنزل.

تعد نظرية النحو الوظيفي من أنجع النظريات التعليمية، فهي ملائمة لتعليم مادة النحو ومهمة في تجديد طريقة تعليم هذه المادة، ولذلك دعا معظم الأساتذة والباحثين الجامعيين في الجزائر إلى تبني هذه الطريقة في التعليم في المدارس والجامعات الجزائرية.

2-3- الإجراءات العلمية لتبليغ القواعد النحوية: توصل الباحثون في حقل تعليمية اللغات إلى تحديد بعض الإجراءات لتبليغ قواعد اللغة، والتي تتمثل في :

2-3-1- تحديد الأهداف: إن تحديد الهدف من أي دراسة كانت يسهّل عملية البحث فيها والهدف الأسمى من تعليم قواعد النحو هو اكتساب الملكة اللسانية في مختلف المراحل الدراسية ويتفرع هذا الهدف إلى ثلاثة اتجاهات هي[1]:

- القدرة اللسانية على التعبير الفصيح والسليم الذي يراعي قواعد النحو والصيغ وأوجه الدلالة والألفاظ والأساليب؛

1- بشير إبرير "**إستراتيجية التبليغ في تدريس النحو**" مجلة اللغة العربية، الجزائر: 2001، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص486- 487.

- القدرة التواصلية على تقبل الأخطاء وتبليغه؛

- القدرة التعبيرية وتتبع صيغ الخطاب بما يناسب المقام.

فتعلم النحو وقواعده يعني بإدراك الغرض المقصود من تلك القواعد حسب الظروف وأحوال الخطاب المحيطة بالعملية التعليمية.

2-3-2- أحوال الخطاب: "وهي العوامل التي تحيط بالكلام وتعمل على إيضاحه وتسهيل فهمه وتفسيره[1]" فمعرفة الأحوال الخطابية التي يدور فيها الكلام، يساعد على التبليغ الفعّال، ويمكّن المتعلّم من[2]:

- معرفة استعمال الأحاديث حسب مقتضيات التبليغ؛

- معرفة تنظيمها واستثمارها في وحدات لغوية أكثر شساعة مثل النصوص والأحاديث الطويلة؛

- معرفة التحدث حسب ما تقتضي الوظائف اللغوية والمرجعية والتعبيرية والشعرية...؛

- التحكم في اللغة من حيث الاستعمال بحسب ما تقتضيه أحوال الخطاب واستراتيجياته؛

- الفهم الصحيح للخطاب، وإبداع رأيه النقدي فيه؛

- دفع المتعلم لأن يمارس اللغة مشافهة حسب أحوال التبليغ؛

- استثمار نظرية التحدث، وانجازات تحليل الخطاب، كما علينا أن نعمل على إكساب المتعلم القدرات التي تجعله يكيف صيغ خطابه حسب أحوال الخطاب ومقاماته اللازمة، فمخاطبة الصغير تختلف عن مخاطبة الكبير مثلاً.

1- محمد تحريشي وعبد الحفيظ تحريشي "**تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية الجزائرية**" ص120.

2- بشير إبرير "**إستراتيجية التبليغ في تدريس النحو**" مجلة اللغة العربية، ص492- 493.

وبهذا يتمكن المتعلم من إتقان لغته مشافهة وكتابة، يقضي على كل تلك الأخطاء التي تشوب لسانه.

2-3-3- الانغماس اللغوي (Le bain linguistique): الانغماس اللغوي هو وضع المتعلم في المحيط الاجتماعي الذي يتكلم أفراده اللغة المراد تعليمها، وهو يساعد على امتلاك القدرة على التبليغ واستعمال المتعلم للغة بصورة صحيحة، لذلك اقترحه الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في تعليم أي لغة كانت. إنّ التلاميذ في المرحلة الأساسية بحاجة ماسة إلى هذا الانغماس لتعلم اللغة العربية وقواعدها، لكي يتمكن من مواصلة دراسته في المرحلتين الثانوية والجامعية.

2-3-4- التصحيح الارتجاعي(La reponse en retour): يقصد بالارتجاع تبادل الأدوار بين المتخاطبين (المرسل والمرسل إليه) أي كل من المتكلم والسامع أثناء الحوار يحملان دور المرسل والمرسل إليه في الوقت ذاته. والتصحيح الارتجاعي "يعمل على تطوير أداء المتعلم وسيرورته إذ يصير ملائما للمستجدات مستجيبا للأهداف[1]" فأثناء العملية التعليمية يتبادل الأدوار كل من المعلم والمتعلم، فالمعلم يقدم الدرس ويشرحه والتلميذ يحاول فهمه عن طريق طرح الأسئلة عن الأشياء الغامضة التي لم يفهمها، كما أنّ المعلم يطرح أسئلة بدوره عن الدرس الذي قدمه ليتأكد من مدى فهم المتعلم له وهكذا ...

وبما أننا اقتصرنا في هذا البحث على تحليل الكتاب المدرسي للمرحلة الابتدائية، فإننا سنركز على تدريس اللغة العربية وقواعدها في هذه المرحلة فقط.

3- اللغة العربية وقواعدها في المدرسة الابتدائية الجزائرية، وتحليل الكتاب في هذه المرحلة (كتب السنوات الثالثة والرابعة والخامسة نظام جديد - نموذجا-):

3-1- أهداف المدرسة الابتدائية المعاصرة، ووظائفها: بالإضافة إلى أن المدرسة الابتدائية المعاصرة تتيح فرص التعليم للصغار داخل مجتمعاتهم، وتكسبهم التجارب الإنسانية بمختلف أنواعها

1- محمد تحريشي وعبد الحفيظ تحريشي**"تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية الجزائرية"**، ص122.

الماضية منها والحاضرة ، والمهارات المناسبة لهم في تفكيرهم ومختلف معارف العصر التي يعيشونها يوميا، كاللغة الأم، والقيم الأخلاقية، والدينية. فهي تعمل على[1]:

- توفير البيئة المدرسية المناسبة المعينة، بالخبرات الوفيرة الممكنة، على نمو الصغار على نحو سليم متوازن الخبرات شاملها؛

- تأكيد الصلة الوثقى بين المدرسة الابتدائية، وطبيعة الطفل، وسمات البيئة والمجتمع الموجود فيهما المدرسة؛

- إعداد الأطفال ليكونوا قوى بشرية نافعة نفسها، ومفيدة مجتمعها بمعارفها، وقدراتها ومهاراتها؛

- توسيع رقعة الإلزام والاستيعاب، وإطالة مدامها، حرصا على محو أمية الصغار اللغوية والثقافية؛ وبذلك تغلق مصادر الأمية من منابعها، فضلا عن محاربة الرسوب، والتسرب في هذه المرحلة المهمة من حيوات الأطفال التعليمية؛

- تحقيق نمو الصغار عن طريق تحقيق ميوله، والإفادة من قدراته واستعداداته، وهذا بتوفير البيئة المدرسية الغنية بالمواقف والسياقات، ومواد التعليم المناسبة كل ذا؛

- تعويد الطفل التفكير المنطقي المنظم، ومحاربة التفكير الخرافي، وإكسابه مهارات التفاهم والتواصل: لغة واجتماعا؛

- إكساب الأطفال الاتجاهات السليمة نحو القيم الدينية، واستثمار أوقات الفراغ في أعمال منتجة عقلا ويدا؛

- زيادة وعي التلاميذ بممكنات البيئة، والمجتمع، ومشكلاتهما، وتعويدهم الإسهام في حلول تلك المشكلات، واتخاذ الأدوار الموجبة الفاعلة في خدمة البيئة والمجتمع والحفاظ عليهما؛

- إكساب الطفل العادات الصحيحة لغة، وفكرا، وسلوكا، وصحة، وتعبدا ونفسا؛

1- حسني عبد الباري عصر، **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، د.ط. الإسكندرية: 1997/1996، جامعة الإسكندرية، ص79-80.

- تعويد الطفل التعبير الصحيح عن نفسه، والالتزام بحقوقه، والحرص على حقوق غيره وواجباته نحوهم.

إنّ هذه الأهداف والوظائف تنحو اتجاها مثاليا عاما، لو تُوَفّر لها الإمكانات في المجتمع ويحرص على تطبيقها المعلمون.

3-2- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: من أهداف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة نجد[1]:

- تمكين الأطفال من تفاصيل المواقف التي تدور فيها المحادثات؛
- تعويد الأطفال وصف المواقف المدرسية، والحيوية، ونطق الكلام الذي يدور فيها؛
- تزويد الأطفال بخبرات متنوعة، ومواقف مختلفة لاستعمال اللغة؛
- تعليم الأطفال تصنيف مكونات المواقف اللغوية إلى أصنافها الممكنة؛
- تعويد الأطفال كافة مهارات التمييز السمعي؛
- تمكين الأطفال من كافة مهارات التمييز البصري؛
- تمكين الأطفال من مهارات التآزر السمعي الحركي، والبصري اليدوي؛
- إتاحة كافة الفرص الحيوية للانخراط في مختلف المواقف اللغوية الطبيعية والمشاركة فيها، ثم تلخيصها بعد الانتهاء منها.

إنّ التعليم في المستوى الابتدائي لابد وأن يركز على تعليم اللغة باستعمال أصواتها باستمرار؛ إذ يتم فيها التركيز على اللغة الشفهية وترك اللغة المكتوبة إلى حين يتقن فيه المتعلم اللغة المنطوقة.

3-3- واقع اللغة العربية وقواعدها في المدرسة الجزائرية: إنّ واقع اللغة العربية وقواعدها في المدارس الجزائرية يعاني من عيوب كثيرة؛ إذ ينتقل التلميذ من التعليم ما قبل الجامعي

1- حسني عبد الباري عصر، **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، ص61-62.

إلى المستوى الجامعي وهو ذو مستوى ضعيف للغاية، فلا يستطيع إنشاء جملة صحيحة خالية من الأخطاء، وذلك سببه هو أنّ المتعلّم يخزّن معلومات كثيرة ومعقدة في التعليم المتوسط والثانوي، في المواد اللغوية، ومنها النحو العربي، دون تطبيق أو استعمال تلك المعلومات عن طريق التدريبات التي ينبغي أن تكون مكثفة بالإضافة إلى ظاهرة الفصل بين علوم اللغة والعلوم الأدبية؛ إذ تشيع حالياً في المدارس والجامعات الجزائرية اللامبالاة لدى المتخصّصين في علوم اللغة بالمواد الأدبية، وإهمال الأدبيين للعلوم اللغوية وغيرها كما نجد أيضا تفشي العامية في تدريس اللغة العربية، وعدم مراعاة قواعد اللغة الفصيحة كما أن ّالمؤلفات الخاصة بمادة النحو لم تسلم من التقليد لما سبق؛ يقول الدكتور عبد الكريم بكري في هذا الصدد: "إنّ المؤلفات النحوية ما زالت تنوء تحت عبء الطرق التقليدية وما زال النحو يقدّم على أنه قوانين ومصطلحات وحركات، أمّا أن تكون وسيلة لإدراك جمال اللغة والوقوف على الإيحاءات البلاغية فيها فذلك أمر لم يفكّر فيه المؤلفون[1]" فعملية التأليف مهمة صعبة تقتضي العمل بمنهجية صارمة، وعمل جماعي لا فردي وذلك بعد إدراك مجموعة المشاركين في التأليف أنّ النحو وسيلة لا غاية، فهو وسيلة لإدراك جمال اللغة العربية والكشف عن أسرارها، ولهذا "فلزام على واضع الكتب المدرسية أو المعلم أن يختار من البنى النحوية الكثيرة ما يهمّ المتعلّم ويحسّ أنها تتصل بأغراضه فيشرحها ويكثر من الأمثلة عليها... وينصح في ذلك أن تعطي الأولوية للظواهر العامة دون تفصيلها[2]" وهذا ما ينبغي فعلاً تجسيده في الكتب التعليمية؛ إذ تطرح الموضوعات فيها حسب حاجات المتعلم التعليمية، ودون التفصيل في المسائل النحوية، كما حدث في السابق.

3-4- القواعد اللغوية في مستوى التعليم الابتدائي: إنّ اللغة في هذا المستوى "مواقف وسياقات، أي أصوات وكتابات، أو بمعنى آخر تعبير في صورتيه: الصوتية (الشفهي) والمكتوبة(التحريري) وإن كان التركيز في أول هذه المرحلة يكون دوما وإلى حد كبير على اللغة المنطوقة والهدف من هذا كله القصد إلى تعليم المعاني التي هي صلب اللغة[3]" فتعليم معاني اللغة هو سر تعلم اللغة ذاتها. ومن المألوف كذلك أنّ الأطفال يدخلون إلى المدرسة بقدرات عقلية محدودة جداً

1- عبد الكريم بكري "**ملاحظات حول الدرس النحوي في برامجنا التعليمية "- إتقان العربية في التعليم** – مجلة اللغة العربية، أعمال الندوة الوطنية، الجزائر: 2000، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص21.

-2 Henri Besse, Remy porquier, **grammaire et didactique des langues**, S .E- Paris : 1991, Hatier, P153.

3 - حسني عبد الباري عصر، **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، ص61-62.

لا تقوى أذهانهم على إدراك المفاهيم النحوية دفعة واحدة، وبالتالي لا يستطيعون تطبيقها في الواقع اللغوي الشفوي والمكتوب بالإضافة إلى أنّ العادات اللغوية التي يكتسبها في البيت ومحيطه، لا تقدم له في المدرسة "لذا لابدّ من أن تبذل المدرسة جهوداً مضاعفة للتخلص من تلك العادات اللغوية الفاسدة، والاستبدال بها عادات لغوية سليمة، عن طريق كثرة التدريب على الأنماط اللغوية واستخدامها وبمعنى آخر لابدّ من تدريس بعض هذه الضوابط المتصلة بواقعه اللغوي من خلال الاستعمال اللغوي[1]" فالقواعد على المستوى الابتدائي تدرس بطريقة عرضية وسطحية، وذلك بتدريبهم على الاستعمال اللغوي أكثر للأنماط اللغوية التي يحتاجها الطفل في هذه المرحلة، ولهذا فلابدّ عند صناعة أي كتاب تعليمي من اختيار المنهج الذي يتوافق مع قدرات المتعلمين الذهنية منها والثقافية، بحيث تقدم المادة النحوية بطريقة مباشرة تمكنهم من اكتساب أساليب تعبيرية سليمة وجديدة تمكنهم من الاندماج في الفئة المثقفة والمتعلمة.

3-5- تحليل كتب المستوى الابتدائي (نظام جديد)- السنة الثالثة والرابعة والخامسة، نموذجا-

3-5-1- **تقديم كتب المستوى الابتدائي**: قبل تحليل أي كتاب في مجال البحث العلمي ينبغي تقديمه أوّلا لتكوين فكرة عامة لدى القارئ حول محتوياته، وتوضيح الغرض من تأليفه.

أ)- تقديم كتاب السنة الثالثة من حيث القواعد النحوية: وسم المؤلفون هذا الكتاب بعنوان (كتابي في اللغة العربية) وجاء هذا الكتاب استجابة لخط الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية، وهو كتاب شامل لكل النشاطات اللغوية، مما يساعد في إرساء الكفاءات الأساسية، ويراعي الانسجام بين هذه النشاطات، ويسمح بالانتقال من نشاط إلى آخر دون إحداث قطيعة بين ما يتعلمه التلميذ، مما يغرس لدى التلميذ فكرة أنّ اللغة كلّ متكامل يحقق له عملية التواصل مع غيره في وضعيات ومواطن مختلفة. يتوزع هذا الكتاب على عشرة محاور، تتوزع هي بدورها إلى ثلاثين وحدة تعلمية؛ وكلّ وحدة تتوزع هي الأخرى إلى مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير الشفوي وصفحتين لتوظيف اللغة، وكلّ محور من المحاور العشرة يتأسس على مشروع كتابي

1- عبد الفتاح حسن البجة، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، ص250.

يمتد على صفحتين اثنتين بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي، وكلّ منهما خصصت له صفحة كاملة. وتستغرق كلّ وحدة تعلمية أسبوعاً كاملاً.

ب)- تقديم كتاب السنة الرابعة ابتدائي (نفس النظام أي النظام الجديد): إنّ كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي شامل لكلّ النشاطات التي تناسب التلميذ في هذه المرحلة وبالتالي يتمكّن هذا الأخير من إرساء الكفاءات الأساسية في ذهنه. ففي هذه السنة يتعرّض للمصطلح اللغوي بشيء من التفصيل الذي يقوم على الأمثلة، حتى يستطيع الربط بين المعطى اللغوي باعتباره الجانب المحسوس وصورته المجرّدة وهي القاعدة. يتوزع هذا الكتاب التعليمي كذلك إلى عشرة محاور أساسية، وتنقسم هذه الأخيرة بدورها إلى ثلاثين وحدة تعلّمية، وكلّ وحدة تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات وصفحتين منها مخصصة للغة التي هي موضوع دراستنا.

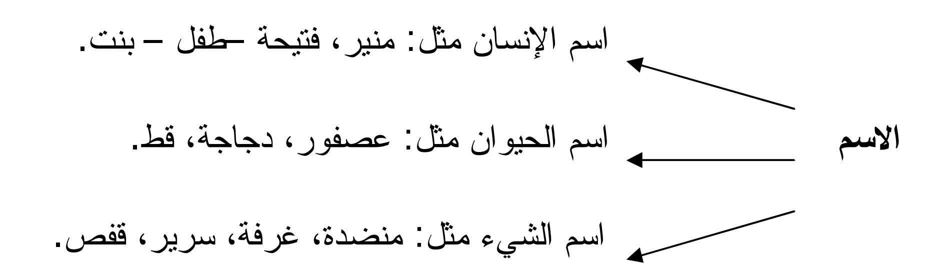
ج)- تقديم كتاب السنة الخامسة ابتدائي المستعمل حاليا في التعليم الابتدائي: يمثل هذا الكتاب امتدادا لخطّ الإصلاح كذلك الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية إذ تتميّز النصوص التي يحتوي عليها بالتنوع والانفتاح، حيث تساعد التلميذ على معرفة ثقافة وعادات بلاده وثقافات وعادات أخرى. والجديد الذي نجده في هذا الكتاب هو أنّه فيه يبدأ التلميذ بالاحتكاك بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل المعتمد على الأمثلة بصورة دائمة، حتى يتسنّى له الربط بين المعطى اللغوي وصورته المجرّدة وهي القاعدة. يتكوّن هذا المؤلف من عشرة محاور، تتوزع بدورها إلى سبع وعشرين وحدة تعلمية وفي كلّ وحدة نجد مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات: صفحتين منها للقراءة والتعبير، وصفحتين لتوظيف اللغة. كما لا ننسى الصفحة المخصصة لتقييم التلميذ عقب كلّ محور. وتستغرق كلّ وحدة تعلمية أسبوعًا كاملاً، ممّا يسمح للتلميذ باستغلال النّص استغلالا منهجيًّا مفيدًا.

3-5-2- أهمّ ما تتميّز به هذه الكتب التعليمية المخصّصة للطور الابتدائي (نظام جديد): تضمنت هذه المؤلفات التعليمية أغلب أبواب النّحو، التي يحتاجها المتعلم في مراحله الأولى من التعليم، ليلم بالقواعد النحوية واللغوية، وعرضت الأبواب النحوية والدروس بطريقة سهلة ومباشرة، ويرجع هذا إلى الإصلاحات التي قام بها علماء اللغة العربية في الجزائر وفي الوطن العربي، وما زالوا يقومون بها بعد الدراسة والتحليل نظراً للصعوبات التي يواجهها المتعلم.

3-5-3- طريقة تقديم الدروس في هذه الكتب: لنأخذ مثالا عن طريقة تقديم الدروس من كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

أوّلاً: يتعرف التلميذ في هذا الكتاب على الظواهر اللغوية عن طريق أمثلة فقط، وبعد فهمه لتلك

الظواهر، يأتي التذكير بالقاعدة، مثلاً في درس الجملة من المحور الأوّل نجد في التذكير: "تتكون الجملة من كلمات مثل: مضى / فصل / الصيف [1]" وما نلاحظه في القاعدة هو أنّ المؤلفين أشاروا إلى مكوّنات الجملة البسيطة، كالفعل والفاعل والمضاف إليه، حتى يتسنى للتلميذ استيعابها بشكل جيّد وتدريجياً. وفيه نجد كذلك في درس الاسم أنّ التذكير ينص على ما يلي[2]:



وما نلمسه في طريقة عرض المواضيع أو الدروس النحوية هو أنهم انطلقوا فيها من العام إلى الخاص والدليل على ذلك هذين المثالين اللذين أخذناهما من كتاب السنة الثالثة، فقد تعرضوا أوّلاً إلى مفهوم الجملة، ثمّ إلى أجزاء الجملة وهي الاسم، والفعل، والحرف، ثمّ بعد القاعدة التي توضّح لأمثلة أخرى مأخوذة من واقع التلميذ، سواء من المدرسة أو من البيت، يأتي التطبيق الذي يتميز بالتنوع والتدريج في كلّ الكتب التي نحن بصدد دراستها وتحليلها على مستوى التعليم الابتدائي، وفي خاتمة كلّ محور من هذه الكتب نجد وقفة تقييمية لاختبار مدى استيعاب التلميذ لما درسه سابقاً، كما نجد في آخرها تمارين تدعيمية حول كلّ ما درسه التلميذ في مادة النحو والصرف من هذه الكتب.

3-5-4- وسائل الإيضاح المستخدمة في هذه الكتب: لقد استخدم مؤلفو هذه الكتب حروفا كبيرة في كتابة عناوين الدروس النحوية، لجلب انتباه المتعلمين، كما استعملوا الألوان والصّور فمثلاً في درس

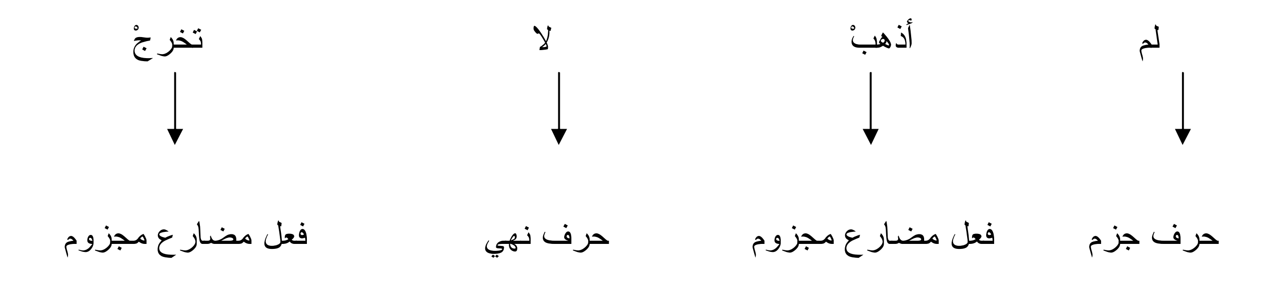
1- شريفة غطاس + مفتاح بن عروس + الطاهر لوصيف + عائشة بوسلامة- سباح، **رياض النصوص- كتابي في اللغة العربية (موجه للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي)**، الجزائر: 2008-2009، ص20.

2- المرجع نفسه، ص30.

(الجملة وأنواعها)، قدّموا النّص مع الصورة التي تساعد على الفهم، كما لوّنوا أنواع الجمل باللّون الأحمر الفاتح، وهي الجملة الخبرية والجملة التعجبية والاستفهامية، كما لوّنوا القاعدة باللّون الأخضر وهي تعريفات لأنواع الجملة، مع توضيحها بأمثلة، وهذه الأمثلة كذلك مكتوبة بألوان مختلفة لكي يتمكن المتعلم من التفريق بين الفعل والفاعل، وبين الخبر والمبتدأ، وبين أدوات التعجب والجمل التي تدخل عليها كذلك،...إلخ. وكذلك فعلوا بالنسبة لدروس الصرف، فمثلاً في درس "الفعل اللفيف[1]" قد أتوا بأمثلة فيها فعل لفيف بنوعيه المفروق والمقرون، ملون باللون الأحمر، أمّا القاعدة فإطارها ملون بالأخضر.

3-5-5- الابتعاد عن الخلافات النحوية وتعدّد الآراء: جاءت هذه الكتب في متناول المتعلم فلا وجود فيها للآراء المتعدّدة التي سادت في القديم، والتي تشتت ذهن المتعلم، وتتميز بالاختصار في القاعدة النحوية، دون اللجوء لرأي البصرة أو الكوفة أو غيرهما من المدارس النحوية، كما أنّها بعيدة عن التكلف في صناعة الأمثلة، فهذه الأخيرة مستقاة من واقع المتعلم، لكي يتمكن من الفهم والاستيعاب.

3-5-6- في مسألة الإعراب: ما يلاحظ في هذه الكتب في مسألة الإعراب هو الإعراب السطحي الذي لا يفرض التعمّق قي الإعراب التقديري والمحلّي، وهذا جيّد لأنّ المتعلِّم في هذه السّن يستقطب فقط ما هو بسيط وسهل، أما الدخول في التفاصيل الإعرابية كتعدّد وجوه الإعراب، حسب تعدّد المذاهب النحوية، والإعرابين التقديري والمحلي، فيترك لمرحلة التخصّص في مادة النحو. فجاء في كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ما يلي: "يعرب الفعل المضارع مع لم ولا الناهية كالآتي:[2]



1- شريفة غطاس وآخرون، **رياض النصوص- كتابي في اللغة العربية كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** الجزائر: 2007-2008، وزارة التربية الوطنية، ص71.

2- شريفة غطاس وآخرون، **رياض النصوص- كتابي في اللغة العربية كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي** الجزائر:2007/2006، وزارة التربية الوطنية، ص88.

وكذلك نجد نفس الطريقة في الإعراب في كتاب السنة الخامسة على هذا النحو: " إذا كان الخبر جملة نعربه هكذا:[1]

كان الصياد يصطاد كلاب البحر. ← جملة فعلية في محل نصب خبر "كان "

كانت الحيتان أنوافها مخدوشة. ← جملة اسمية في محل نصب خبر "كان "

فهنا لم يتعرض إلى الإعراب التفصيلي، بل أُعربت الجمل إعراباً شاملاً يسهل على التلميذ تقبّله، وإلّا ستختلط عليه الأمور كما حدث في السابق، وبعد نموّه الذهني، فلا حرج في الدخول في الإعراب التفصيلي. أمّا في كتاب السنة الثالثة فلا أثر للإعراب فيه، وهذا تماشياً مع القدرات الذهنية للمتعلّم وحاجاته التعليمية.

3-5-7- التمارين اللغوية والنحوية الواردة في هذه الكتب: يعتبر التمرين لب العملية التعليمية التعلمية؛ لكونه يعمل على ترسيخ المعلومات النظرية التي تلقّاها داخل القسم

و" يحتاج تثبيت المعلومات اللغوية على اختلافها إلى عمليات ترسيخية تمكّن المتعلّم من اختبار قدرة إدراكه، ومدى تمكّنه من التحصيل اللغوي،كما تمكِّنه بالتالي من تثبيت وترسيخ هذه المعلومات[2] " فهذه التمارين تساعد المتعلّم على فهم الدرس، وإمّا أن تكون شفوية، وإمّا كتابية، وهاتان الطريقتان هما خير وسائل التدريب العملي لترسيخ القواعد في ذهن المتعلّم، إلّا أنّ التطبيقات الشفوية أكثر إفادة للتلميذ. وما يجب مراعاته في التطبيقات حسب الدكتور عبد المنعم سيد عبد العال ما يلي[3]:

1- شريفة غطاس وآخرون، **كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، المرجع السابق، ص66.

2- جلول بلهاشمي "**برنامج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي"، دراسة تحليلية للبرنامج ودراسة ميدانية للتطبيق**، رسالة ماجستير، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر: 1990، ص39.

3- عبد المنعم سيد عبد العال، **طرق تدريس اللغة العربية**، د.ط. القاهرة: د.ت، مكتبة غريب، ص157- 158.

- أن تكون الأمثلة في نصوص أدبية (أبيات من الشعر، حكم من النثر، قصة قصيرة عبارات لها صلة بحياة التلاميذ وبيئتهم، لا أن تكون في أمثلة جافة تنفر التلاميذ وتبغضهم من القواعد).

- يجب أن يتوفر الوضوح في أسئلة التطبيق، وأن تكون بعيدة عن مشكلات الإعراب التقديرية والمحلية، خالية من الألغاز والغموض، وأن تكون مشوقة لا تسير على وتيرة واحدة فتشمل الإعراب طوراً، وتدعو إلى التفكير طورا آخر.

- يجب أن تتصل أسئلة التطبيق بجوهر القاعدة، وألّا تقتصر على ما هو شاذ من قواعد اللغة.

- في فروع اللغة العربية (القراءة – نصوص النثر والشعر – القصص) آثار أدبية، لو أحسن اختيارها لكانت مادة صالحة لدروس التطبيق؛ لذا يجب أن يستعين بها المدرس ليشعر التلاميذ أنّ القواعد ليست غريبة عن اللغة، بل هي جزءُ متمّم لها، وظيفتها ضبط اللفظ وسلامة التعبير.

- قبل بدء حصة التطبيق ينبغي أن تعد التمرينات في بطاقات مطبوعة توزّع على التلاميذ وإذا لم يتيسر ذلك، تكتب على صورة إضافية بخطّ واضح.

- يطالب التلاميذ بقراءة التمرينات، ثم يناقشون ليوضح لهم المدرّس ما يرى أنّه في حاجة إلى إضاحة، كتذكيرهم بالقاعدة، أو القواعد التي لها صلة بالتطبيق.

- يتيح المدرّس للتلاميذ الإجابة في كرّاساتهم، على أن يمرّ بينهم ليساعد الضعيف الذي تستلزم حالته نصحه وإرشاده، فيفهمه خطأه، على أن يتركه ليقوم بإصلاح الخطأ بنفسه.

- إذا قصد بالتطبيق التحريري اختباراً شهرياً أو نصف شهري، فواجب ألّا يشرح أو يناقش إلّا بعد أن يجيب التلاميذ، وبعد أن يقوم هو بإصلاح الكرّاسات حينئذٍ يناقش تلاميذه ليعرف كل منهم خطأه، فيقوم بإصلاحه بنفسه، وعلى المدرّس أن يمرّ بينهم ليتأكد من صحّة التصويب.

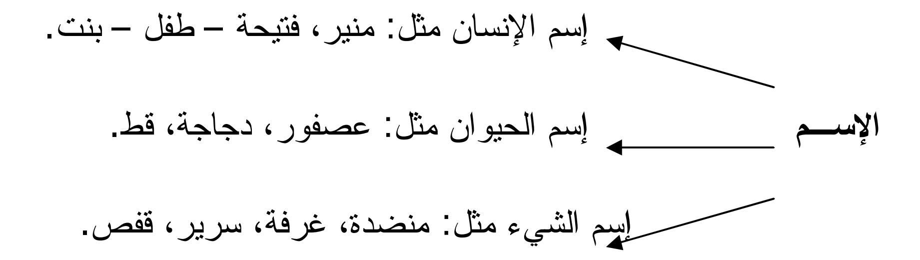
وهذه الطريقة في تقديم التمارين للمتعلّم جدّ مفيدة في التعليم للمادة النحوية؛ إذ تساهم في مشاركته الدائمة داخل القسم بنشاط وحيوية. كما يظهر لي فإنه قد مُنِحَ للتمارين الحظّ الأوفر في هذه الكتب التعليمية الموجهة للمستوى الابتدائي، فهي تأتي بصورة تدريجية، ويطلب منها من التلميذ استعمال الألوان لتعيينه لأجزاء الجملة كالاسم والفعل والحرف، مثلما نجد في كتاب السنة الثالثة، ونجد في خاتمة كلّ درس وقفة تقييمية لاختبار مدى استيعاب التلميذ لما درسهُ سابقاً في مادتي النحو والصّرف، كما لا ننسى التمارين الإملائية نحو: "أُكتب جيّداً اللام المتّصلة بالأسماء المعرفة[1]". ونحو: "أُكتب جيّداً الهمزة في آخر الكلمة[2]" وغيرها من الأمثلة، إذ نجد مثل هذه التدريبات في كتاب السنة الخامسة دون غيرها من الكتب، وفي نهاية كل المحاور المبرمجة في كلّ كتاب من هذه الكتب نجد التمارين التدعيمية حول العام الدراسي لهذه المادة، ونجد في خاتمة كتابي السنة الرابعة والخامسة مراجعة عامة حول تصريف الأفعال الماضية والمضارعة والأمرية، وتصريفاً للفعل المضارع المجزوم والفعل المضارع المنصوب في كتاب السنة الرابعة، وتصريف الفعل الأجوف والمثال الناقص مع جميع الضمائر في جدول.

3-5-7- مآخذ على هذه الكتب: إنّ هذه الكتب تسعى كلّها على العموم إلى تحقيق كفاءات مرتبطة ببعضها البعض، وهي القراءة والتعبير والكتابة، والتمكّن الفعّال منها هو الهدف الأسمى الذي وضِعَت له هذه الكتب، لأنّ هذا التمكّن يساهم في بناء شخصية الفرد المسؤول في المجتمع، ولكن رغم هذا فنجد أخطاء كثيرة في كتابة الهمزة، وأعتقد أنّها أخطاء مطبعية لا غير، إلّا أنها تسيء إلى التلميذ فتجعله يتردّد في كيفية كتابة همزتي القطع والوصل فمثلاً نجد في درس الاسم، كتاب السنة الثالثة ابتدائية ما يلي:[3]

1- شريفة غطاس وآخرون، **رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية**، كتاب السنة الخامسة، ص125.

2- المرجع نفسه، ص67.

3- شريفة غطاس وآخرون، **رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية**، كتاب السنة الثالثة ابتدائية، ص48.



ونجد مثل هذه الأخطاء في كتاب السنة الرابعة ابتدائية نحو: "تتكون الجملة الإسمية من ركنين: المبتدأ والخبر[1]" فتارة تكتب الهمزة بطريقة صحيحة ، وتارة أخرى نجدها خاطئة، ومثل هذه الأخطاء الإملائية تشوّش ذهن المتعلّم، وبالتالي لن يتمكن من كتابة كلمة أو جملة بطريقة صحيحة. كما أننا لا نجد أثراً لشواهد من القرآن الكريم، أو من الحديث النبوي الشريف التي نصّت عليها الإصلاحات النحوية في الجزائر سواء الفردية منها أو الجماعية. وأعتقد بدوري أنّ البرامج المقرّرة للسنوات الابتدائية، كبيرة وواسعة جدّاً مقارنةً مع قدرات التلاميذ، إذ يشكون كلّهم من ذلك، ومن صعوبة ما يقدّم لهم في المواد التعليمية المقرّرة سواء في المستوى الابتدائي، أم المتوسط، أم الثانوي فإنّ التلاميذ يرون صعوبة استيعاب هذا النظام الجديد، فنرجو التخفيف من هذه البرامج مستقبلاً.

خلاصة: فمن خلال تحليلنا لكتب المستوى الابتدائي المستعملة في البرامج التعليمية حاليا، وجدنا أنّ:

- بعض اقتراحات الأساتذة التي تعرضنا إليها في القسم النظري مطبّقة، كمسألة الشكل والإعراب والإكثار من التمارين اللغوية، وإيراد الشواهد والأمثلة المتصلة بواقع المتعلم، والاعتماد على نصوص تجعل التلميذ يتعرف على العادات والتقاليد الاجتماعية للجزائر، والثقافة الإسلامية الجزائرية والتاريخ وغيرها.

- هذه الكتب التعليمية للمستوى الابتدائي رعت مسألة التدرّج في تقديم المادة النحوية التي دعا إليها معظم الأساتذة. لكن رغم هذه الإصلاحات التي حدثت في مضمون المقررات الدراسية للمرحلة الابتدائية، إلاّ أنّ المشكلة تبقى قائمة دائما، والسبب في ذلك –في رأيي- هو كثافة البرامج الدراسية في

1- شريفة غطاس وآخرون، **رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية**، كتاب السنة الرابعة ابتدائية، ص48.

هذه المرحلة التي أثقلت ذهن المتعلم، فمن كثرة المواضيع التي تُعرض عليه أصبح عاجزا عن الاستيعاب، بالإضافة إلى طريقة تقديمها التي تختلف من معلم إلى آخر.

- ومن الأمور التي لا ينبغي إغفالها في هذه المرحلة كثيرة ومتنوعة، فعلى كل من له علاقة بسلك التعليم أن يطرح على نفسه أسئلة متنوعة، ك: لماذا أنشئت المدارس في جميع أنحاء العالم؟ والإجابة لا محالة عن هذا السؤال تكون كالآتي. أنها أنشئت لتعليم التلاميذ، ووظيفتها هي مساعدتهم على تنمية قدراتهم العقلية والذهنية. كما أنه على المعلم في مختلف المستويات التعليمية وخاصة المستوى الابتدائي أن يطرح على نفسه سؤالا وهو: كيف أتمكن من مساعدة التلاميذ بما لدي من معارف ومهارات التفكير في هذه اللغة؟ والإجابة على هذا الاستفسار تنصّ على وجوب تقصي مستويات التلاميذ في هذه المرحلة، وخلق مهارات التفكير فيهم، إذ يتم إعداد البرامج الدراسية بناء على مستويات التلاميذ، لكي يتمكن الطفل في هذا المستوى من الربط بين ما تراه عينه وبين ما تفعله يده وينمي مهاراته في التحدث وحسن الاستماع، وبذلك تتكون عنده الاتجاهات الصحيحة في وصف الواقع المحيط به نطقا وكتابة، ويكتسب قاموسا لغويا ثريا من البيئة التي يعيش فيها بما فيها المعاني التي تدل عليها تلك الألفاظ؛ لأنّ الطفل في المرحلة الابتدائية يحتاج إلى المعاني والمفاهيم التي يستخلصها من مختلف المواقف التي تعترض حياته بمساعدة من المعلم. وزيادة على ذلك فإنّ التعليم في هذه المرحلة يتسم بخلق الحرية والحركة والنشاط عند المتعلم، وليس مجرد تعبئة عقول التلاميذ بمجموعة من الكلمات دون فهم لمعانيها، ودون معرفة المواقف التي تحدث فيها.

الفصل الرابع:

تحليل الاستبانة ودور وسائل الإعلام في تيسير تعليم اللغة العربية وقواعدها.

1- الاستبانة: دراسة إحصائية تحليلية.

2- نتائج تحليل الاستبانة واقتراحات الأساتذة الباحثين في مؤلفاتهم ومقالاتهم التي تعرضنا إليها في الجانب النظري.

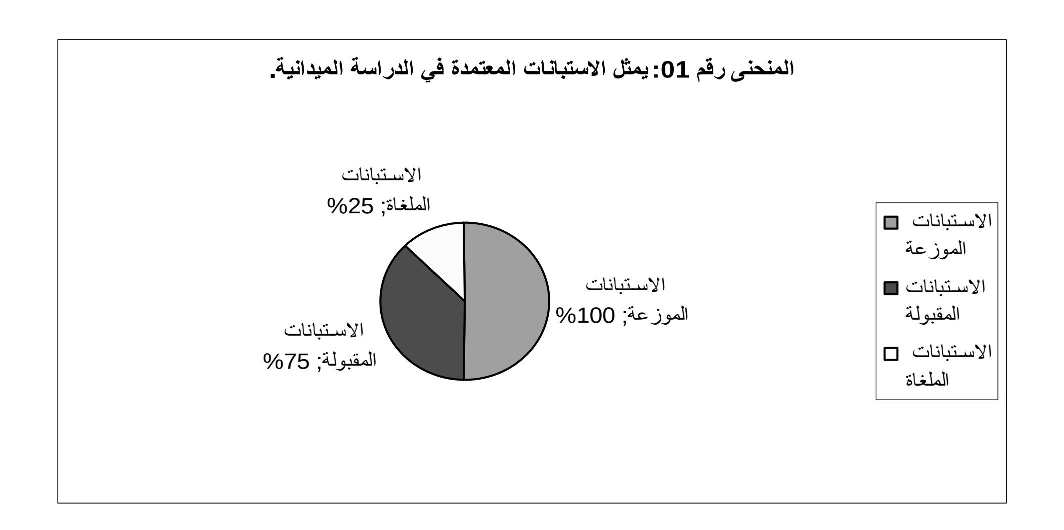
3- مدى موافقة نتائج تحليل الاستبانة لنتائج تحليل كتب المستوى الابتدائي.

4- اقتراحات في تيسير تعليم النحو العربي

5- دور وسائل الإعلام في تيسير تعليم اللغة العربية والنحو.

1- الاستبانة: دراسة إحصائية تحليلية

1-1- تحديد العينة: لقد قمت بتوزيع الاستبانة على مائتين من أساتذة الجامعة في معظم الجامعات الجزائرية، ولم أجمع منها غير مائة وخمسين استبانة (150) نظراً لبعد المسافات بين الجامعات الجزائرية، وشيء من الإهمال من طرف الأساتذة، وكون البعض منهم يرون بأنه لا جدوى من هذا البحث، لأنّه لم يتوصّل بعد إلى تحديد نوع هذه المشكلة، ويمكن تمثيل حجم هذه العينة المعتمدة بهذا المنحنى رقم 01:



وقد ركّزنا في هذه العينة على الأساتذة المختصين في اللغويّات بصفة عامة وفي النحو بصفة خاصة نظرًا لتعمّقهم في دراساتهم للتراث النحوي، ولخبرتهم في تعليم النحو العربي، كما لم نهمل إجابات الأساتذة المختصّين في المواد الأدبية وسنبين ذلك بالتفصيل في الجدول رقم (01) الآتي، وقد رمزنا فيه لعدد الأساتذة بالحرف (ع):

جدول رقم (01): يمثل النسب المئوية لآراء الأساتذة المستجوبين

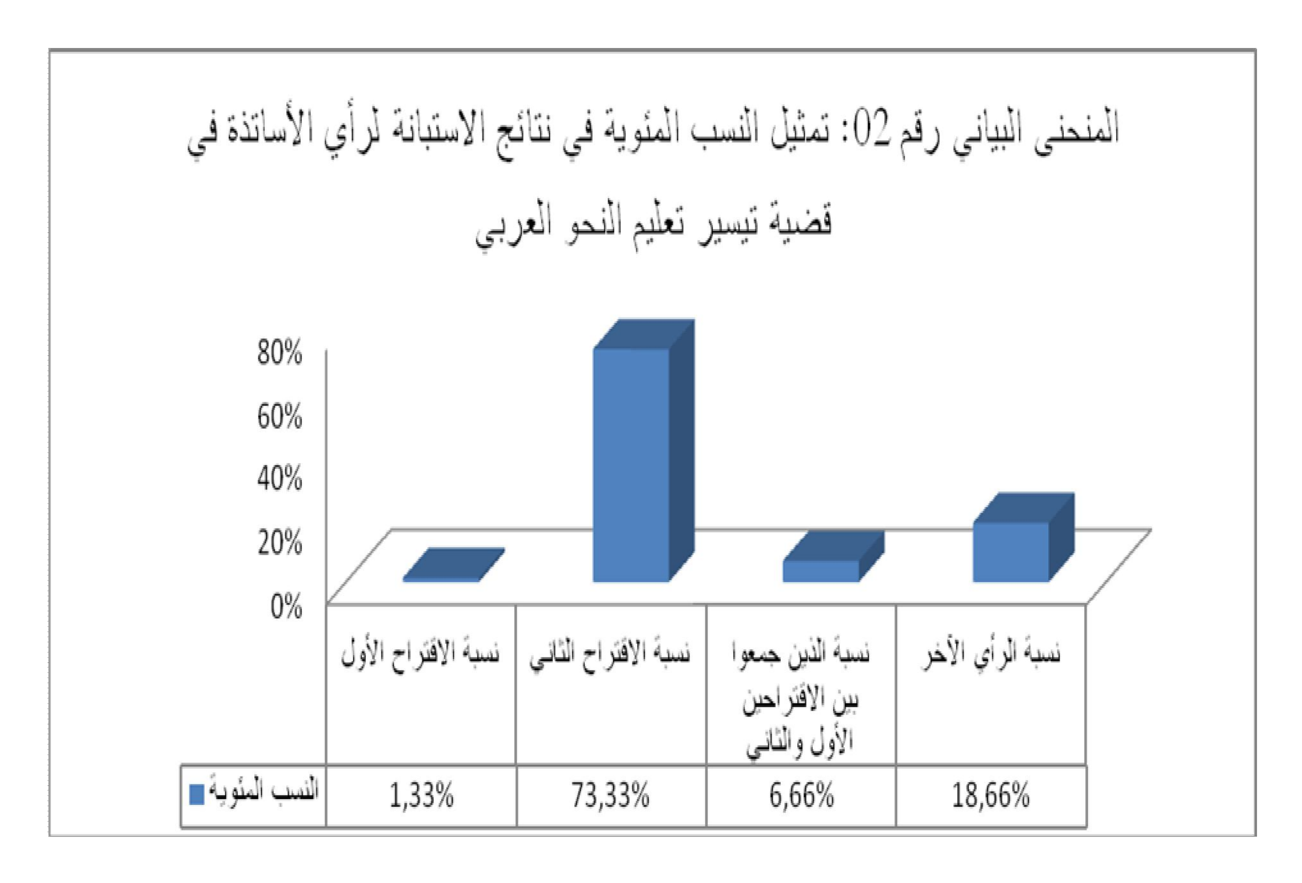
		العدد	النسبة المئوية
الدرجة العلمية	ماجستير	110 أستاذاً	73,33
	دكتوراه	40 أستاذاً	26,66
مادة التدريس	لغويات	28 أستاذاً	18,66
	لسانيات	21 أستاذاً	14
	نحو وصرف	27 أستاذاً	18
	أدب أندلسي ومغربي	أستاذان (02)	1,33
	عروض وبلاغة	04 أساتذة	6,62
	نقد عربي	أستاذان (02)	1,33
	صوتيات	04 أساتذة	2,66
	مدارس لسانية	08 أساتذة	5,33
	أصول النحو	20 أستاذاً	33,13
	مصادر اللغة	04 أستاذاً	2,66
	لسانيات النص	أستاذان (02)	1,33
	علم الدلالة	06 أساتذة	4
	أدب حديث وقديم	أستاذان (02)	1,33
	المعجمية	أستاذان (02)	1,33
	فقه اللغة	06 أساتذة	4
	المنهجية	أستاذان (02)	1,33
	اللسانيات التطبيقية	08 أساتذة	5,33
	تحليل الخطاب	أستاذان (02)	1,33

الخبرة	-ع < 10سنوات	64 أستاذاً	42,66
	10 سنوات≥ ع < 20 سنة	44 أستاذاً	29,33
	-ع ≤ 20 سنة	40 أستاذاً	26,66
	من لم يصرح بالخبرة	أستاذان	1,33
الاختصاص	علوم اللغة	52 أستاذاً	34,66
	البلاغة والأسلوبية	03 أساتذة	2
	تحقيق مخطوطات	أستاذ واحد	0,66
	لسانيات	21 أستاذاً	14
	تخليل الخطاب	03 أساتذة	2
	تواصل سيميولوجي	أستاذان	1,33
	الأدب القديم ونقده	08 أساتذة	5,33
	صوتيات	05 أساتذة	3,33
	مناهج البحث	أستاذ واحد	0,66
	نحو وصرف	50 أستاذاً	33,33
	لسانيات النص	أستاذان	1,33
	من لم يصرح بالاختصاص	أستاذان	1,33

1-2- تحليل نتائج الإستبانة:

1-2-1- التعرف على المشكلة:

1-2-1-أ- رأي الأساتذة الجامعيين في قضية تيسير تعليم النحو العربي: تظهر لنا النتائج المتحصل عليها في هذا السؤال في هذا المنحنى رقم02:



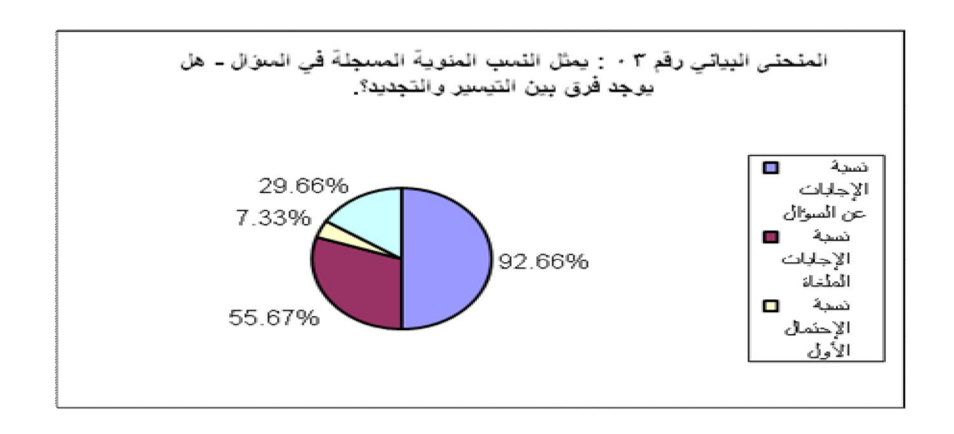
إنّ معظم الأساتذة في مختلف الجامعات الجزائرية، أجمعوا على أنّ قضية تيسير تعليم النحو العربي هي محاولة تقريب مادة النحو إلى المتعلم بطريقة سهلة، وذلك بنسبة قدرها 73.33%، إذ هناك من الأساتذة الذين يرون هذا الرأي من أضاف قائلاً بأنّ تيسير تعليم النحو العربي قضية تربوية كباقي المواد التعليمية الأخـــرى ولا دخل لها في الناحية العلمية، وأنّ أصول النحو لا يجب أن تمس نهائياً وإلاّ أسيء إلى النحو خاصة وإلى اللغة العربية بصفة عامة، إلاّ أنّه لا بأس في تخفيف بعض الأبواب والمباحث، وذلك بإعادة النظر في بعض المسائل النظرية وتأجيلها إلى مستويات عليا كالقضايا ذات الصلة بالعقل والتقدير والتأويل، والابتعاد عن التلقين، وطريقة الحفظ للقواعد دون التطبيق عليها وهناك من يقول بأنّها الابتعاد عن المعيارية والجمود في تلقين النحو والتفتح على الأساليب الجديدة واعتماد منهجية علمية حديثة فقط دون المساس بأبواب النحو، وأن هذا التيسير يتم بتغيير كيفية تقديم البرامج التعليمية وتعديلها، وأنّه ينبغي التعامل مع النحو تطبيقياً مع النصين القرآني والشعري. ونحن نؤيد هؤلاء الأساتذة في ذلك لأنّ قضية تيسير تعليم النحو العربي، قضية تعليمية، وتقتصر على الجانب التعليمي، وتشمل أطراف العملية التعليمية من معلم ومتعلم والمادة النحوية المراد تعليمها، إذ يجب أن تسند المادة إلى المختصين من ذوي الخبرة ليسهل فهمها على المتعلمين، وجعلها معايشة

للواقع اللغوي المعيش أي الاستعمال اللغوي l'usage linguistique ونرى أنّ حلّ هذه المشكلة يكمن في إيجاد طريقة تعليمية موحّدة في الوطن العربي، تكون مناسبة وناجحة مع مراعاة المستويات العقلية والإدراكية لمراحل نموّ المتعلّم، وبالتالي مراعاة نوعية المعلومة، وكيفية كتابتها وعرضها؛ لأن "النحو ليس علما يدرس لذاته، في مراحل التعليم العام، وإنما هو وسيلة وأداة للانتفاع به كما أنه ليس الوسيلة الوحيدة لاكتساب صحة القراءة والكتابة، فإن وسائل المطالعة ودراسة النصوص أكثر أثرا في حفظ القواعد لأن القارئ الكاتب يستعين بمرانه وتعوده أكثر مما يستعين بما وعاه من أصول النحو وفصوله[1]" فالنحو إذا وسيلة لا غاية، ومعرفة اللغة لا تتوقف على حفظ القواعد فقط وإنما المطالعة والكتابة هما اللتان تحققان ذلك. أمّا فيما يخص نسبة الأساتذة الذين جمعوا بين الاحتمالين فقدرها 6.66% ، فهي نسبة قليلة جداً، أمّا فيما يخص الاحتمال الأول القائل بإلغاء لبعض الأبواب وإدراج أخرى فنسبتها تكاد تكون منعدمة وتقدر بـــ: 1.33 %، كما أن هناك منهم من يرى رأياً آخر، ونسبتهم تقدربـــ18.66 % إذ هناك منهم من يضيف قائلاً بأنه ينبغي تدريس النحو بواسطة النصوص، أي العمل على تمكين المتعلم من الملكة النحوية بطريقة عملية، كما أنّه يجب التركيز على استراتيجيات التدريس، وهناك من يرى أنّ الإشكال يكمن في منهجية التلقين، أي أنّ المتعلم أو الأستاذ لا يعتمد على الشواهد فقط، وإنما ينبغي أن يربط الأمثلة بالواقع. وهذا صحيح لأنّ تحفيظ الشواهد الموجودة في الكتب التراثية للنحو العربي يصعب فهمها هكذا إلاّ بالعودة إلى الشروح والتفاسير المؤلفة لأمّات الكتب، وذلك يستغرق وقتاً، كما أنّه عمل يخص الباحثين في الجامعة والمختصين في ذلك. وأنّ هذا التيسير يتعلق بتعليم النحو، وليس البتر والإلغاء هو الحلّ؛ "ولهذا فإن العرض الجديد لموضوعات النحو والصرف بعبارات واضحة دقيقة، وترسيخها بطرائق حية جذابة، بعد اختيار المادة النحوية التعليمية اختيارا علميا يراعى فيها المتعلم والغاية من تعليمها[2]" ولهذا نرى ضرورة استثمار ما توصّلت إليه الدراسات اللسانية الحديثة لاستحداث وسائل وطرائق كفيلة بتدريس النحو العربي.

1- إبراهيم عمر سليمان زبيدة، **حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث دراسة تحليلية تقويمية**، ص377.

2 - عقيلة لعشبي، **آثار القرارات النحوية التيسيرية المجمعية في الكتب المدرسية الجزائرية**، رسالة ماجستير إشراف: د. صالح بلعيد، جامعة تيزي وزو، قسم اللغة والأدب العربي، السنة الجامعية: 2004-2005، ص19.

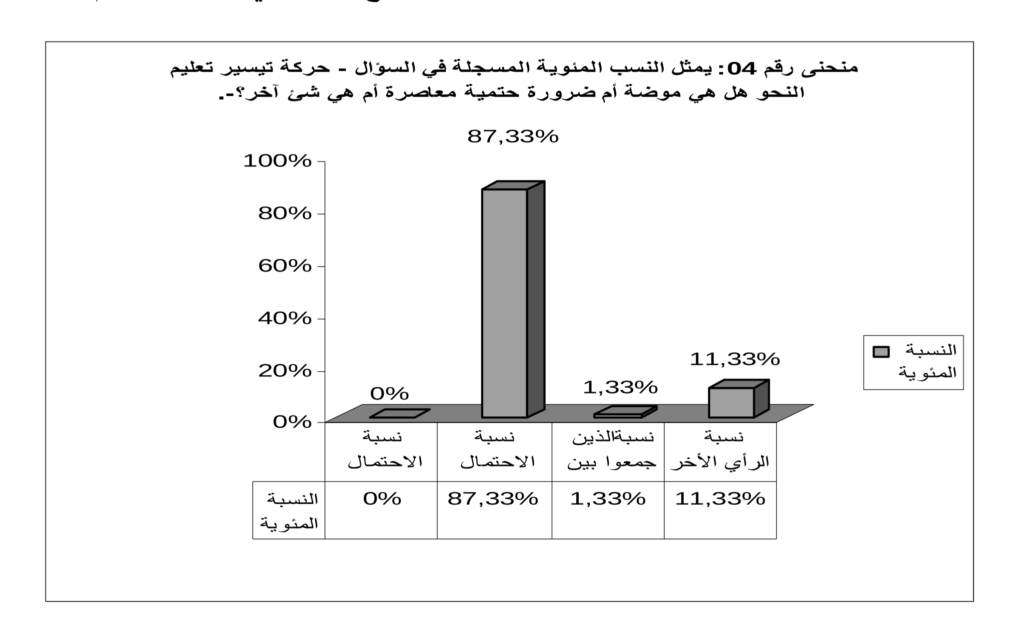
2-2) هل يوجد فرق بين مفهومي التيسير والتجديد؟ لقد وضعنا لهذا الاستفسار احتمالين؛ إذ إنّ الاحتمال الأوّل يؤكّد وجود هذا الفرق أما الثاني فينفيه، ونمثل النسب المئوية لإجابات الأساتذة عن هذا السؤال بالمنحنى رقم 03 الآتي:



كانت معظم الإجابات في اتجاه الاحتمال الأوّل، وعددها 139 إجابة ونسبتها 29.66 %، فمن أصحاب هذا الرأي من علل إجابته بقوله: "التيسير للنحو التعليمي أما التجديد فهو للنحو النظري العلمي، وقد يترتب عن هذا التجديد تجديد في تعليمه" وهناك من يقول بأنّ التيسير يتعلق بتسهيل المادة العلمية النحوية وتبسيطها لفهم الناشئة والتجديد يتعلق بتطوير هذه المادة العلمية لأسباب موضوعية تقتضيها جملة من المعطيات الجديدة وهناك من يرى أنّ تيسير تعليم النحو غير تجديده، لأنّ القواعد واحدة ، وإذا جدّدناها معناه غيّرناها وهذا لا يجوز، وهناك من يقول بأنّ التيسير هو الإبقاء على الأصول مع تبسيط طرائق التقديـــم وعرض الأمثلة الكثيرة للترسيخ، أمّا التجديد فهو إحداث تغيير جذري، وهذا لن يحدث أبداً في النحو العربي، كما أن هناك من يرى أن التيسير يتمثل في عملية التدريس، والمنهجية لوضع القواعد النحوية، في حين أنّ التجديد يمس جانب التطوّر النحوي وفق المناهج اللغوية الحديثة، أو أن نعمل على جعل المادة العلمية النحوية سهلة في متناول المتعلّم، وأن ننقلها من مستوى المعرفة العالمة إلى المتعلّمة، أمّا التجديد فيعني الإتيان بأبواب جديدة في النحو، وهذا لا يمكن "لأن النحو مجموعة من قواعد اللغة يمكن تعليمها ويتم اختيارها وعرضها في ضوء مجموعة

من الأسس الإجرائية التي لا تتعارض مع البدهيات اللغوية أو مبادئ علم اللغة [1]" فكلّ هذه الآراء تنص على أنّ قضية التيسير تعني بإيجاد طريقة مناسبة ومثلى لإيصال المادة النحوية إلى المتعلّم، وخلق منهجية جديدة في تعليم هذه المادة وفق المناهج اللغوية الحديثة. إذاً ليس هناك تيسير ولا تجديد في أبواب النحو ونظامـــه وإنّما يكون التيسير والتجديد في منهجية وطريقة تدريس وتعليم النحو، وهذا لن يحدث إلاّ إذا تحقق التمثل والفهم الدقيق للمفاهيم النحوية. أمّا الرأي الذي يفنّد وجود هذا الفرق، فعدد الإجابات فيه هو أحد عشر إجابة (11) وبنسبة تقدّر بـــ: 7.33% وهي نسبة ضئيلة جداً. ممّا يجعلنا نأخذ برأي الأغلبية في وجود هذا الفرق بين المفهومين، فالتجديد إذن غير التيسير، فالأوّل هو الإتيان بما لم يكن موجوداً في السابق، أمّا التيسير، فنعتمد فيه على ما هو موجود ثم نعمل على تسهيله وتبسيطه.

3-2) حركة تيسير تعليم النحو هل هي موضة أم ضرورة حتمية معاصرة أم هي شيء آخر؟: لقد أدرجنا تحت هذا الاستفسار ثلاث احتمالات، فتحصلنا على نتائج نبينها في المنحنى رقم 04 الآتي:



	نسبة الاحتمال	نسبة الاحتمال	نسبةالذين جمعوا بين	نسبة الرأي الأخر
النسبة المئوية	0%	87,33%	1,33%	11,33%

وكانت معظم الإجابات لصالح الاحتمال الثاني وهو أنّ حركة تيسير تعليم النحو العربي ضرورة حتمية معاصرة، وكان عدد الإجابات 131 إجابة وبنسبة تقدر بـــ87.33 % ؛ يقول الدكتور صالح

1- محمود كامل الناقة، **تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، د.ط. القاهرة: 1984، شركة الطربجي للطباعة والنشر، ص14.

بلعيد في هذا الصدد: "والآن تطرح بحدة مسألة التيسير النحوي، ونحن مع هذا المبدأ، ولا أقصد بتبسيط النحو الهبوط بمستواه، لكن أرمي من وراء هذا أن يكون النحو ميسرا سهلا مشتقا من الفصحى ذاتها، هدفه الارتقاء بالمفهوم العادي للغة وصقله باستغلال الموظف والألفاظ العصرية التي استحدثتها المجامع[1]" فالتيسير في تعليم النحو ضرورة ملحة استوجبتها التطورات التكنولوجية الحالية؛ لأن عقول الناس مرتبطة بشكل مستمر بهذه التغيرات وبالطبع يميل المتعلمون إلى اكتشاف الطرائق الجديدة التي تسهل عليهم فهم ما يتلقونه في المدارس والجامعات. وهناك من أصحاب هذا الرأي من يضيف قائلاً بأنّها ضرورة يمليها تطور اللغة في حد ذاتها، لأنّ النحو وسيلة أو رافد من روافد سلامة التعبير الشفوي والكتابي، وهو ضرورة في كل العصور، وإنّ لغة الوقت الراهن لغة التكنولوجيا والافتراضات، لذا علينا مراعاة هذا أمام جودة النحو وضرورته، وذلك بتعليم النحو بطريقة علمية سهلة مناسبة للعصر باستعمال الوسائل العلمية الحديثة كالحاسوب وغيرها، وتستوجب طرائق التعليم الحديثة حركة تيسيريه تكاملية بين المواد ممّا يقتضي دائماً العمل نحو الأمثل، أمّا الاحتمال الأول الذي يقول بأنّها موضة فلم نحصل فيه على أية إجابة وهناك من الأساتذة أيضاً من جمع بين الاحتمالين الأول والثاني بنسبة تقدر بـــ1.33 % وهي نسبة ضعيفة جداً، ويعللون إجابتهم بأنّ هناك من يسعى إلى القضاء على الفصحى، وهناك من يقلد المعاصرين، وهناك من يشعر فعلاً بمشكلة النحو والقواعد النحوية، كما نجد أيضاً من يرى رأيا آخر تماماً، حيث كان عدد الإجابات هو17 إجابة وبنسبة تقدر بـــ 11.33% وهي نسبة قليلة مقارنة مع نسبة الاحتمال الثاني، إذ هناك من يعلّل إجابته بقوله بأن حركة تسير تعليم النحو تعتبر حركة نادى بها بعض المتساهلين اللذين يرون أنّ المتعلّم اليوم يجد صعوبة في تلقي دروس النحو، وإنّما العيب ليس في مادة النحو بحد ذاتها وإنّما في طرق تلقيه، وهناك من يرى بأنّ تيسير تعليم النحو العربي هو واجب ينبغي أن يقوم به أهل الاختصاص من أجل تعليم النحو في ضوء النظريات اللغوية والتربوية. من هنا نفهم بأنّ التفكير في معالجة تعقّد النحو العربي معالجة عملية هادفة، تنطلق من مقدمـــات وتهدف إلى تحقيق نتائج أفضل، لتحبيب العربية إلى نفوس

1- صالح بلعيد "**سوء إتقان اللغة العربية – رأي في المسألة-" إتقان العربية في التعليم**، مجلة اللغة العربية الجزائر: 2000، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص36.

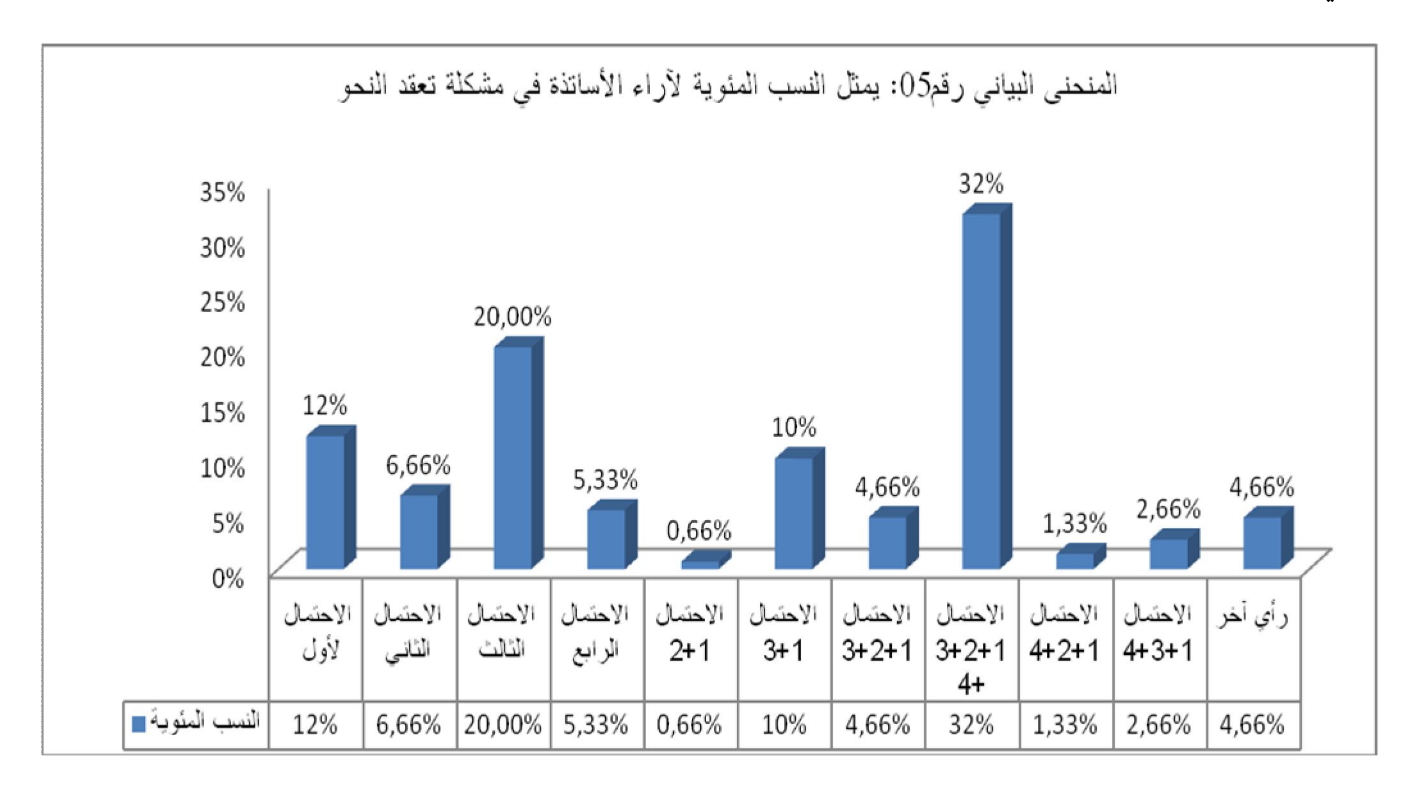
النّاشئة، ومضمون العربية مرتبط بشكلها أيضا، حيث إنّنا نيسر تعليم النحو لنجعل منه وسيلة لتّعلّم اللغة وإتقان استعمالها وليس غاية كما فهمها الكثير من النّحاة الذين حاولوا تيسير النّحو سابقا.

4-2) مشكلة تعقّد النحو هل تعود إلى؟ لقد وضعنا لهذا السؤال أربع احتمالات هي المعلّم ومادة النحو نفسها، وسوء إعداد البرامج المقررة للأطوار الدراسية، وأنها ظاهرة نفسية فتحصلنا على النتائج التي نبينها في هذا الجدول رقم(02) الآتي:

جدول رقم (02): يمثل النسب المئوية للآراء الأساتذة في مشكلة تعقّد النحو

	عدد الإجابات	نسبتها المئوية %
المعلم (01)	18	12
مادة النحو نفسها (02)	10	6,66
سوء إعداد البرامج المقررة للأطوار الدراسية (03)	30	20
أنها ظاهرة نفسية (04)	8	5,33
(01) +(02)	1	0,66
03+01	15	10
03+02+01	7	4,66
04+03+02+01	48	32
04+02+01	2	1,33
04+03+01	4	2,66
رأي آخر	7	4,66

ويمكن تمثيل هذه النسب المئوية المتحصل عليها من خلال هذا الاستفسار في المنحنى رقم05 الآتي:



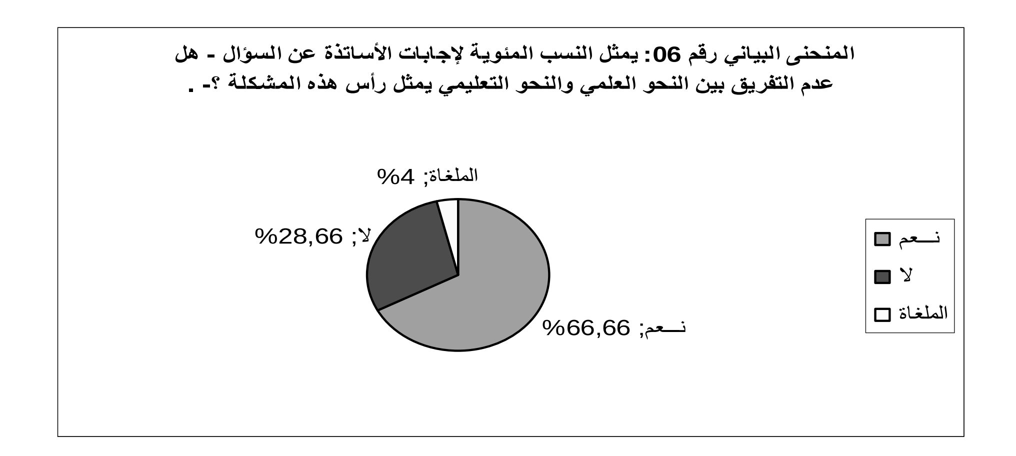
	الاحتمال لأول	الاحتمال الثاني	الاحتمال الثالث	الاحتمال الرابع	الاحتمال 2+1	الاحتمال 3+1	الاحتمال 3+2+1	الاحتمال 3+2+1 4+	الاحتمال 4+2+1	الاحتمال 4+3+1	رأي آخر
النسب المئوية	12%	6,66%	20,00%	5,33%	0,66%	10%	4,66%	32%	1,33%	2,66%	4,66%

لقد أوردنا في هذا السؤال أربع احتمالات، ووجدنا أكبر نسبة من الأساتذة يرون بأن سبب تعقد مادة النحو تعود بالدرجة الأولى إلى كل العوامل المقترحة مجتمعة، ثم تليها نسبة القائلين بأنّها تعود إلى سوء إعداد البرامج المقررة للأطوار الدراسية، وبعدها تأتي نسبة القائلين بأنها تعود إلى المعلّم وحده، ثم تليها نسبة أقل بقليل منها وهي نسبة الرأي القائل بأنها تعود إلى المعلّم وسوء إعداد البرامج المقرّرة للأطوار الدراسية، ثم تأتي نسبة الآراء الأخرى وهي ضعيفة وبعضها يكاد ينعدم. وهناك من الأساتذة من يرى بأنّ هذه الظاهرة النفسية هي نتيجة لسوء إعداد البرامج الدراسية الذي كثيراً ما تتدخل فيه الإدارة، وهذا يساهم في تفاقم المشكلة؛ لأنّ إعداد البرامج التعليمية عمل وزارة التربية بالمشاركة مع المتخصصين في علم النفس اللغوي والتربوي وعلم الاجتماع اللغوي بالإضافة إلى المعلّمين والأساتذة الذين يقدّمون هذه المادة للمتعلّم، لأن عملية وضع الكتاب المدرسي ليس "عملية

هينة ولا بسيطة، بل هي صناعة ينبغي التخطيط لها وتوفير مسائلها[1]" فإعداد البرامج التعليمية يتم عن سابق تخطيط ودراسة عميقة لكل ما يتعلق بعملية التعليم وهذا العمل من مهام أهل الاختصاص وليس مهمة أي كان. ونحن مع الرأي القائل بأن كلّ هذه العوامل المقترحة أعلاه ساهمت في خلق هذه المشكلة بالإضافة إلى طريقة التلقين المتبعة من معلّم إلى آخر ومن أستاذ إلى آخر، وكذلك من مرحلة تعليمية إلى أخرى ولهذا فعلى معلم مادة النحو أن يهضمها أوّلاً ويعدّ لها الطريقة ثانيا ثمّ يبلغها ثالثا من الأبسط إلى المعقّد، حيث "يتم إقامة حلقات الوصل بين المعارف المختلفة خطوة بخطوة تدريجيا حتى يصبح العالم من حولنا مفهوما، ويتم ذلك باستخدام الأدوات التعليمية والتدريبات المتتالية والمتدرجة بعناية والقائمة على الحياة العملية[2]" لأنّ التسلسل فيما يقدم للمتعلم هو الأساس في استيعابه لما يتلقاه في مسيرته التعليمية.

5-2) هل عدم التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي يمثّل رأس هذه المشكلة؟


تظهر لنا نتائج الإجابة عن هذا السؤال في المنحنى رقم 06 الآتي:



إنّ معظم الإجابات تقول بأنّ عدم التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي يمثل رأس هذه المشكلـــة وتقدر نسبتها بـــ66.66 % ، إذ يفسرون رأيهم هذا بقولهم بأنّ الأساس في تعقّد النحو يكمن في مرحلة المدرسة الأساسية، ويبقى مع الطالب في الجامعة، فإذا لم يتقن النحو التعليمي فلن يتقن

1- لطيفة منصر هباشي "**معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظري والتطبيق**" ص307.

2- تينابروس، **أسس التعليم في الطفولة المبكرة**، ص24.

النحو العلمي ونحن نرى بأنّه يمكن أن يتم إتقان النحو العلمي أما النحو التعليمي فلا، والدليل على ذلك وجود الكثير من التلاميذ والطلبة الذين يحملون رصيداً وزاداً معرفياً في هذه المادة، إلاّ أنّهم عندما يكونون في صدد التطبيق لهذه المعارف في الميدان التعليمي، يعجزون عن التعبير والكتابة بشكل سليم وصحيح، يقول الدكتور عبد العليم إبراهيم بأن المعرفة النظرية لقواعد النحو واستظهارها فيما بعد بعيدا عن الاستعمال "قليلة الجدوى في صيانة اللغة من الخطأ بدليل أن أكثر التلاميذ حفظا لها، واستظهارا لمسائلها يخطئ في كلامه أخطاء فاحشة...وأنها كذلك عديمة الجدوى في إقدار التلاميذ على التعبير فكثير منهم يحفظون القواعد ولكن أسلوبهم ركيك، وعباراتهم رديئة وإنشاؤهم ضعيف بوجه عام[1]" لأن من هذه القواعد ما هي ضرورية للتعليم وخاصة في السن المبكرة، ومنها ما هو "مطابق للمنطق، أو للمعقول إذا صح التعبير، أي أنه يتماشى مع بداهة العقل، فلا حاجة لتعلمه وحفظه[2]" فتخزين القواعد وتكديسها في ذهن المتعلم لا يجدي نفعا ولا يعود بالفائدة على المتعلم إلاّ عند استعماله لها في محاوراته اليومية سواء في المدرسة أو خارجها. كما لا ننسى بعض هؤلاء اللغويين المتعمقين في التراث النحوي العربي، الذين تخونهم لغتهم في تركيب جمل صحيحة. وهناك من يعلل إجابته قائلاً بأنّ النحو كغيره من العلوم في المستوى العام، ومستوى التخصص، لذا يجب التفريق بينهما كما أنّ هناك من يرى أنّ الأدوات المنهجية لعالم النحو هي الاستعمالات الاصطلاحية والتقيّد بالمناهج الصارمة قصد الوصول إلى المفاهيم، كما نجد أيضا عند البعض بأنّ مصطلح (النحو التعليمي) غير مناسب للمادة العلمية النحوية المخصصة للدراسة، وأنّ القواعد النحوية تعلّم لجميع الناس، بينما المسائل العلمية تبقى للمتخصصين، وأنّ النحو ظاهرة لغوية عامة، بينما تعلمه ينبنى على حسن اختيار البرامج والحاجة التربوية إليه. فالنحو التعليمي إذن مهمته معرفة خصائص العنصر من حيث الوظيفة والعلامة التي تستلزمها، وبالتالي يساعد على استقامة اللغة، بينما النحو العلمي هو معرفة القوانين التي تتحكم في أسرار هذه اللغة. فمعرفة الأصول شرط في التعليم والإرشاد إلى الفروع، ومن لا يهضم علم النحو، ويدركه لا يمكنه بأية حال أن يعلّمه، لأنّ النحو مقاصد ومعان، لا

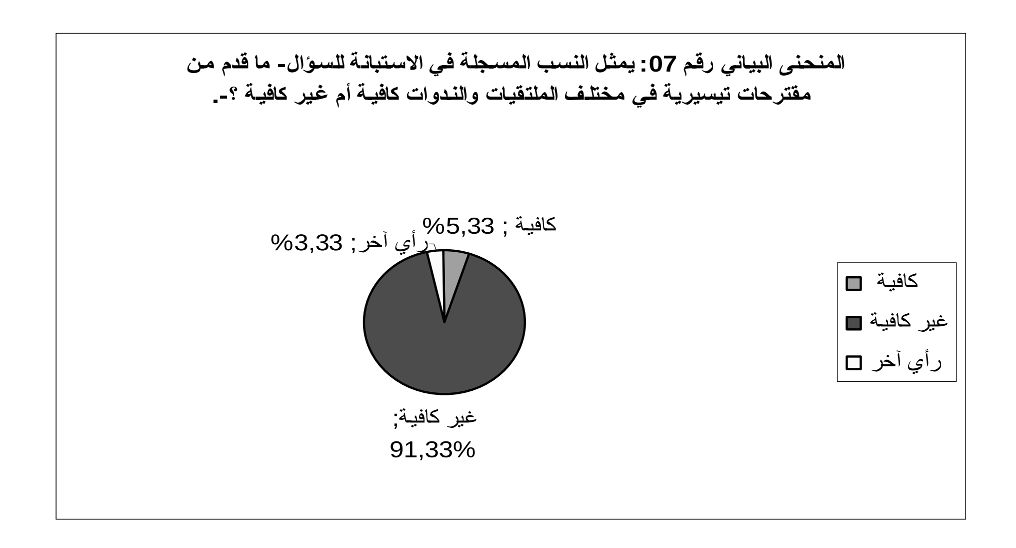
1- عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط13. القاهرة: 1976، دار المعارف، ص204.

2- حنفي بن عيسى، **محاضرات في علم النفس اللغوي**، ط4. الجزائر: 1993، ديوان المطبوعات الجامعية ص169.

ألفاظ ومبان. وهناك من الأساتذة أيضاً من يرى أنّه لابّد من دراسة فلسفة النحو في الجامعة وليس تحفيظ القواعد النحوية للطالب كما هو حاصل الآن، وأنّ عدم تطبيق قواعد النحو ميدانيا في الكتابة على الصكوك البريدية والمراسلات الإدارية ومراقبة أخطاء الخطباء، وهذا صحيح لأنّ القواعد الأساسية للنحو العربي تؤخذ في المراحل الأولى من التعليم، أمّا في الجامعة فيترك المجال للطلبة للبحث عن أسرار النحو من خلال دراسته للتراث النحوي، كما أننا نرى أخطاء فادحة في اللافتات الموجودة في الشوارع والمحلات والمستشفيات وغيرها. وكذلك في الإعلانات الإشهارية سواء كانت شفوية أو كتابية وخاصةً في الهمزة أمّا نسبة الرأي الذي ينفي الرأي السابق فصغيرة جداً مقارنة مع النسبة الأولى، وتقدر نسبتها بـــ 28.66%، أمّا الرأي الآخر فيبدو لنا من خلال إجابته أنّه ليس متأكداً من أنّ عدم التفريق بين النحو العلمي والتعليمي يمثل رأس هذه المشكلة وتظهر ذلك في قوله: (يمكن جداً رغم أنّ النحو النظري يكمّل بطريقة أو بأخرى النحو التعليمي) وهذا صحيح لأنّهما مجرد نظرية وتطبيق لها، فيجب التفريق إذاً بين هذين المفهومين لأنّه لو حدث ذلك، لاستطعنا حلّ جزء كبير من المعضلة، لأنّ المتعلم في عصرنا هذا –على عكس المتعلم في القديم- بحاجة إلى النحو التعليمي الذي يمكّنه من النطق السليم نحوياً والكتابة بطريقة صحيحة. ووجدنا أيضاً نسبة قليلة من الأساتذة لم يجيبوا على هذا السؤال تقدر بـــ 4%.

3- تقديم الحلول:

1-3 ما قدّم من مقترحات تيسيرية في مختلف الملتقيات والندوات المنعقدة في الجزائر: لقد وضعنا لهذا السؤال ثلاث احتمالات تبين هل هذه المقترحات كافية أم غير كافية أم غير ذلك، ونبين للنتائج التي حصلنا عليها في هذا السؤال بالمنحنى رقم07 الآتي:



وجدنا بأنّ نسبة الرأي الذي يقول بأنّها غير كافية أعلى بكثير من الرأيين الآخرين، إذ تقدر بـــ: 91.33% ويعللون إجاباتهم بأقوالهم هذه :

- أظنّ أنّها غير كافية، وهي تتبع المسيرة المشرقية في هذا الإشكال، وهذا أمرٌ يحتاج إلى دراسة.
- لأنّها لا تعالج المشكلة في عمومها من كلّ الجوانب.
- لعدم تطبيقها على أرض الواقع، وبقائها حبيسة الأوراق.
- هي مجرّد اقتراحات لا تمثل البديل الصحيح.
- لأنّها لم تصل إلى تحديد المشكلة، ليتمكن المتخصصون من إيجاد حلول لها.
- لأنّها اعتمدت على مأثور نحوي ابتعد عن المفاهيم الأولى للنحو.
- لم يقدم شيء حقيقي، وإنّما كان عملاً ارتجالاً واسترزاقاً.
- لأنّها نظرات مختلفة غير متكاملة ولا قائمة على أسس تربوية استراتيجية.
- لأننا لم نصل إلى ما يرغب فيه علماء التربية.

- لا نرى آثارا واضحة في المناهج الدراسية.
- ينبغي عدم الاكتفاء بالملتقيات والندوات المنعقدة في الجزائر فحسب، بل توسيع الدائرة على العالم العربي والجهود المقدمة من طرف باحثيها وأساتذتها.
- لا يمكن أن تكون كافية ما دامت نابعة من صلب المشكلة التي تتطلّب العمل الميداني والمتابعة الفعلية، لا الخوض في الفلسفة اللغوية دون معرفة الواقع.
- يجب تحسين مستوى المحاضرات التي تقدّم في الملتقيات والندوات.
- لأنّ أكثرها ينطلق من فراغ ومن تصوّرات نظرية أكثرها مغلوطة.
- لا يمكن أن نحكم على الصعوبات إلاّ بدراسة الأخطاء الفعلية في الصفوف وهذا منعدم في مدارسنا.
- غير كافية نظراً لغموض هذه الأفكار التيسيرية، وعدم مراعاتها من قبل المعلّمين واختلاف الآراء في هذا المجال.
- هذه المقترحات التيسيرية تحتاج أكثر إلى الإفادة من نتائج اللسانيات وبالخصوص اللسانيات الوظيفية.
- لانعدام الاتصال بين المعلّمين والقائمين على هذه المؤتمرات.
- لعدم إعطاء أهمية قصوى لقضايا تيسير تعليم النحو العربي.

فتقريباً كلّ الأساتذة والباحثين الجامعيين يجمعون على عدم كفايتها، وهذا ما يظهر لنا في أرض الواقع؛ إذ ما زالت تلك المقترحات التيسيرية حبراً على ورق، ولا نجد أثراً لها في الجانب الواقعي للتدريس، فمستوى الطلبة ما يزال سيئاً على العموم، وأنّه من المفروض تطبيق قواعد النحو على مستوى التعاملات الإدارية في كلّ المجالات وفي كلّ مكان.

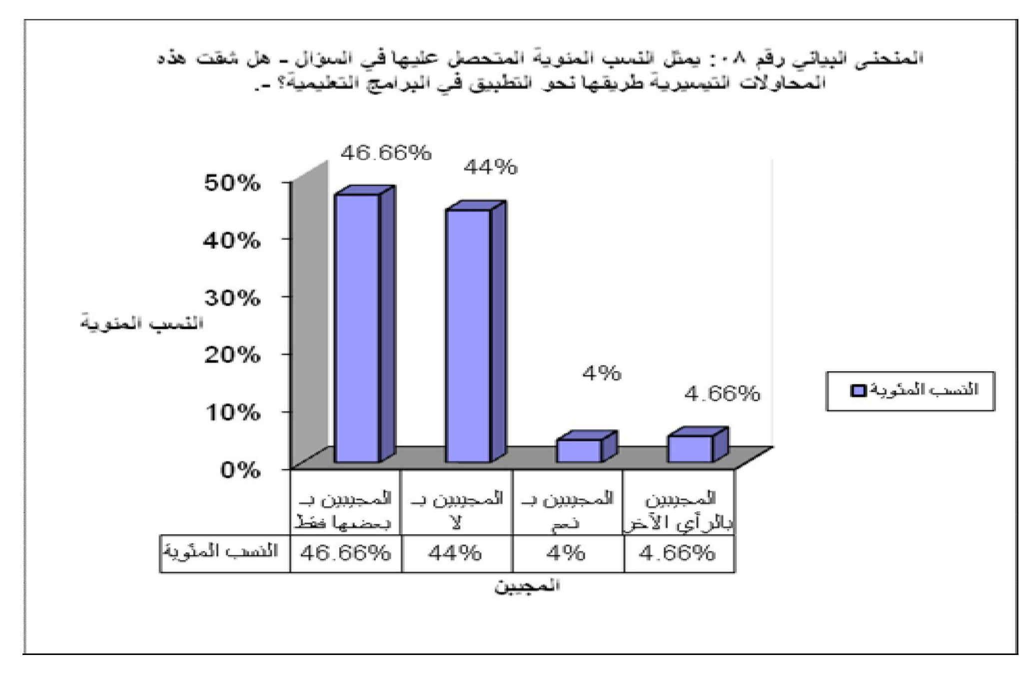
أمّا نسبة القائلين بكفايتها فقليلة جداً، وتقدّر بـــ: 5.33 %، وأضافوا بأنّه رغم ما يلاحظ من عدم التوافق بين المتدخّلين بين مناصر للقديم، ومناصر للحديث، فإنها كافية، وخاصة بالنسبة للإعراب

التقديري، وأنّ قنوات التوصيل غائبة، الأمر الذي حال دون نجوعها. ونرد على هذا الرأي قائلين بأنّ هذه المقترحات التيسيرية كافية لو كان هناك تنسيق بين المتخصّصين في هذه القضية، وقنوات التوصيل وكذلك مع وزارة التربية لتطبيق المقترحات الجادة في البرامج التعليمية.

أمّا نسبة الرأي الآخر فضعيفة جدّاً، وتقدّر بـــ: 3.33 %، إذ يرجون إعادة النظر كلية في مصطلح (التيسير) وهناك منهم من يرى أنّه لا ينبغي أن تنعقد الملتقيات لهذا الغرض، لأنّ المسألة تتعلّق باختيار مادة علمية لتدريسها مثلما هو الأمر في العلوم الأخرى. أمّا البعض الآخر فصرّح بعدم اطّلاعه على ما تمخّض عن هذه الملتقيات.

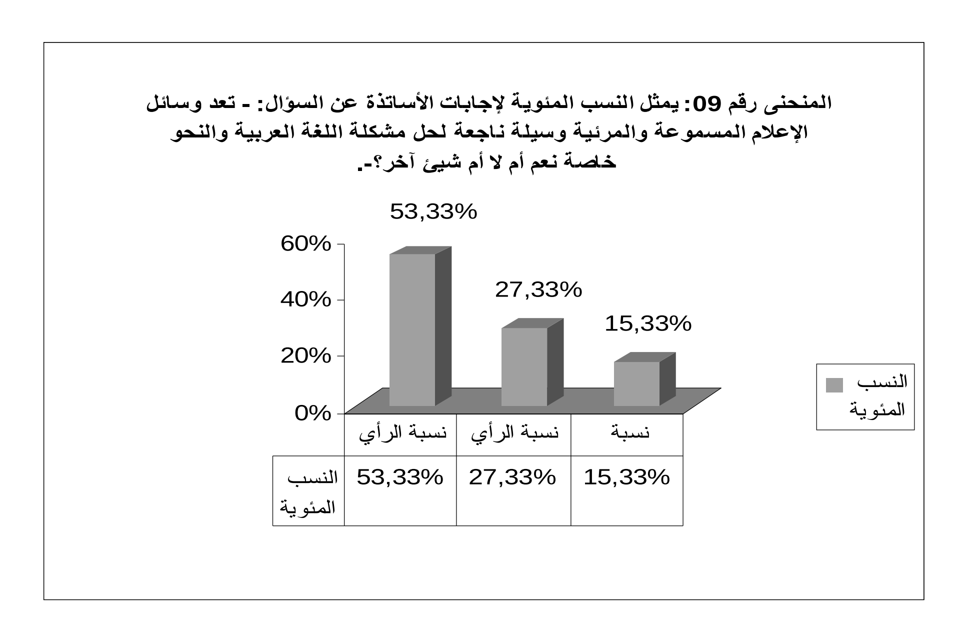
انطلاقاً من إجابات الأساتذة عن هذا السؤال توصلنا إلى نتيجة، وهي أنّ مشكلة تعقد النحو ما زالت قائمة إلى يومنا هذا، ولم تحدّد بعد، ونحن نرى أنّ المشكلة تكمن في عدم إيجاد طريقة تعليمية مناسبة لكل مرحلة من مراحل الدراسة، واختيار المادة المناسبة لكل منها مع مراعاة سن المتعلم وقدراته الاستيعابية ابتداءً من التعليم الأساسي إلى الجامعي.

3-2- هل شقت هذه المحاولات التيسيرية طريقها نحو التطبيق في البرامج التعليمية؟: لقد أوردنا تحت هذا الاستفسار أربع احتمالات، نبين نسبها المئوية في هذا المنحى رقم08:



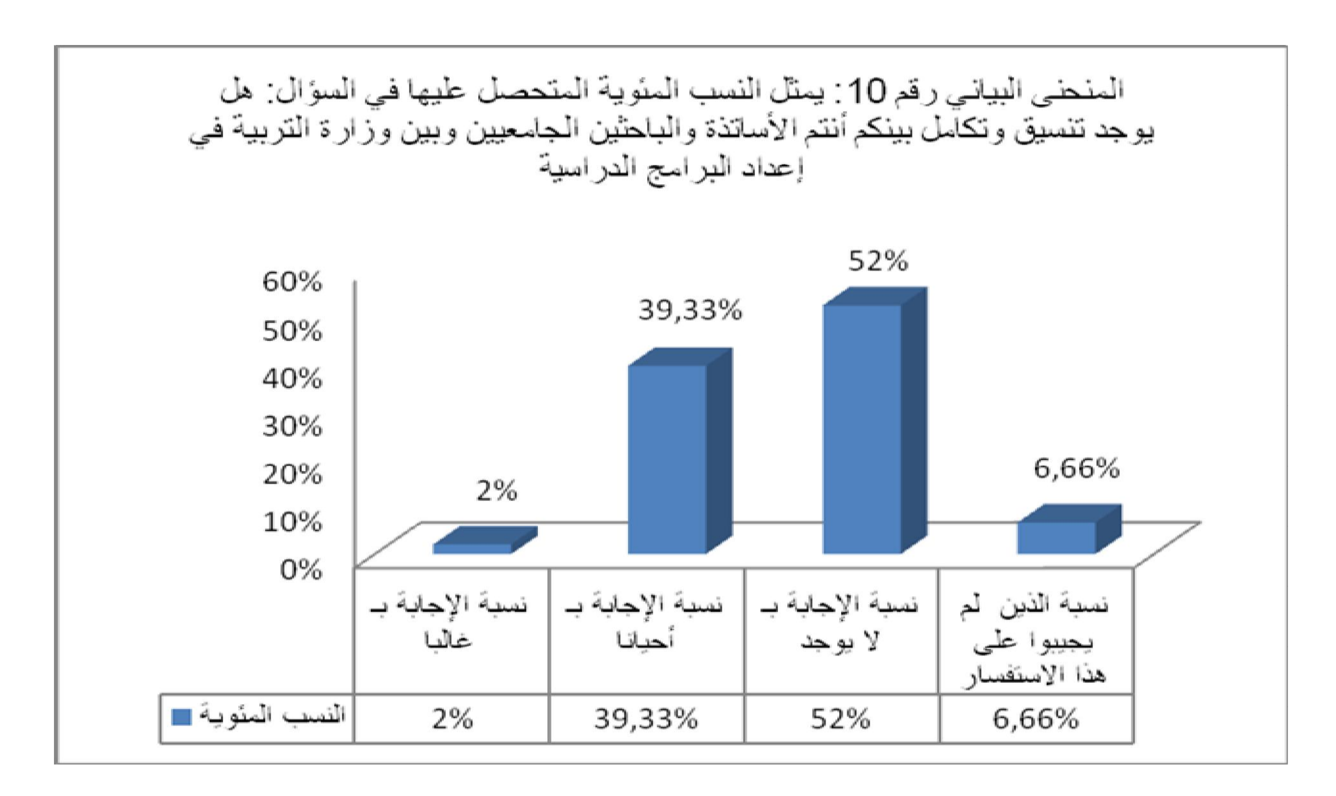
حيث وجدنا أنّ النسبة الكبيرة كانت لصالح الاحتمال الثالث، وهو أنّ المقترحات التيسيرية شق بعضها فقط طريقا لتطبيق في البرامج التعليمية، وتقدر هذه النسبة بـــ: 46.66% وبعدها مباشرة تأتي نسبة المصوتين بعدم تطبيقها في الميدان التعليمي، وتقدر بـــ: 44% وهي نسبة معتبرة أيضاً، ويعلل بعض من قال بهذا الرأي بأنّ هذه المقترحات لم تطبق بعد لأنّها مجرّد أوهام غير ناضجة، فماتت قبل الولادة لأنّها لم ترق إلى درجة الفكرة. وهناك من يرى أنّها حتى ولو أردنا تطبيقها، فدلك يبقى مجرد حبر على ورق، لأنّ المدرسين لم يتلقوا التكوين اللازم لتعليم المادة تعليماً وظيفياً يحقق الأهداف المنشودة، وتبقى نسبة الأساتذة الذين يرون أنّها شقت الميدان التعليمي إلاّ أنّ نسبتهم ضئيلة جداً، وتقدر بـــ 4%، أمّا الرأي الآخر فتحصل فيه على إجابة واحدة، إذ يرى صاحبها أنّ المشكلة لم تحدد بعد فكيف تعرف المحاولات، إذ يقول:« عندما تعرف المشكلة تعرف المحاولات، وعندها يمكن أن نتحدث عن التطبيق» ونحن نرى دائماً أنّ المشكلة تكمن في تحديد طريقة تعليمية ملائمة لتعليم مادة النحو عبر مراحل التعليم في الوطن العربي. كما وجدنا نسبة قليلة منهم لم يجيبوا عن هذا السؤال نظراً لعدم اطلاعهم على الأمر، وتقدر هذه النسبة بـــ : 4.66 %.

3-3- تعد وسائل الإعلام المسموعة والمرئية وسيلة ناجعة لحل مشكلة اللغة العربية عامة والنحو خاصة: لقد وضعنا لهذا التساؤل احتمالين، الأوّل هو: نعم والثاني هو: لا، وتركنا المجال لمن يدلي برأي مخالف لهذين الاحتمالين، وهذا المنحنى رقم09 يبين النسب المئوية المتحصل عليها في هذا التساؤل:



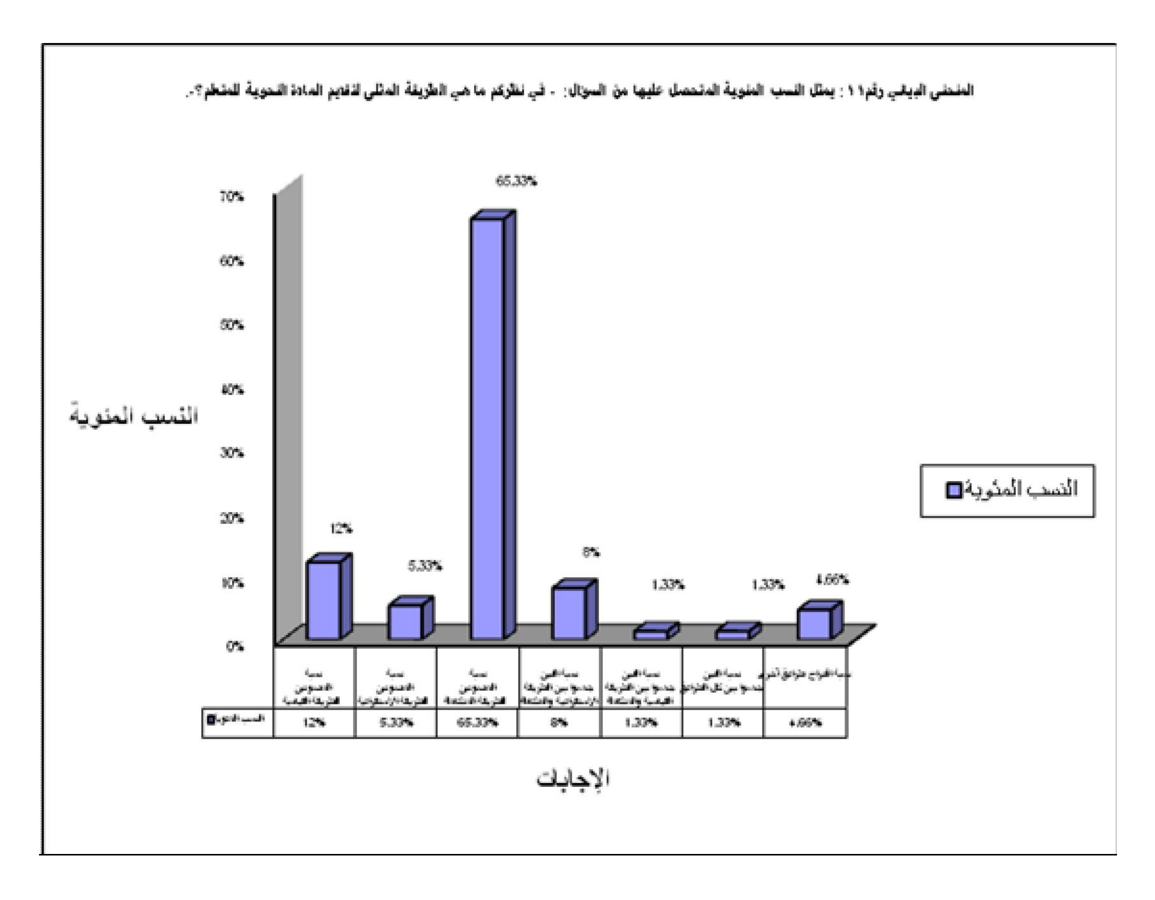
ومن تحليلنا لنتائج الاستبانة، وجدنا أنّ معظم الأساتذة يرون أنّ الإعلام المسموعة والمرئية وسيلة ناجعة لحل مشكلة اللغة العربية، وتقدر نسبتهم بـــ: 53.33% وهي نسبة جدّ معتبرة، ومن هؤلاء الأساتذة من أضاف قائلاً بأنها ليست وحدها الكافية لحلّ المشكلـــة بل هي جزء من الحلّ، وهناك من يرى بأنها تساهم في النهوض بأسلوب تخاطبي رفيع وهذا صحيح إذا تمّ تقويم لغة هذه الوسائل، ويرى آخرون أن هذه الوسائل يمكن أن تساهم في حلّ المشكلة لو تكون مستقيمة تسلم من أخطاء، خاصة لو أقيمت برامج خاصة بالأطفال يراعى السن والبرامج المقـــدم وهناك من يقول ويؤكد إجابته بأنّ وسائل الإعلام التي عرفها باستثناء القليل منها لا تعبأ بالنحو ولا تهتم بشؤونه بل تتخذ سبيل (اجزم تسلم) والمطلوب من مستعملي هذه الوسائل التحكّم في أساسيات اللغة العربية، وهناك منهم من يرى بأنّها أضحت الوسيلة الناجعة، لأنها تجعل الخاص عاماً، وتقضي على التحفّظ والحساسية تجاه اللغة، مع ملاحظة وجوب مراعاة المستوى اللغوي الذي يستعمل في هذه الوسائل بالتخفيف في القاعد والضوابط الواجبة في الكتابة، وفي المناسبات العلمية والأدبية والثقافية... أي وجوب مراعاة أسلوب الخطّاب الحيّ والمباشر. أمّا الرأي الذي يرى عدم نجاعتها، فتقدّر نسبته بـــ: 27.33 % وهي نسبة أقل بكثير من النسبة الأولى، ويعلّلون إجابتهم هذه بأنّها تعمل على هدم قواعد اللغة بسبب اللحن الذي يشوبها باستعمالها للعامية، لذلك فهي تمثل مصدراً للأخطاء الشائعة في اللغة العربية، أما نسبة الرأي الآخر فتقدّر بـــ: 15.33 %، إذ هناك من يرى أنّه لا يمكن حلّ مشكلة لم نحدّدها بدقة، وهناك من يرى أنّ هذه الوسائل تعين على التواصل بطلاقة أو على المشافهة، وأما الكتابة فمستوى آخر، ولغة وسائل الإعلام بها كثير من العيوب اللغوية، وهناك من يرى أنها تحلّ المشكلة إذا توفّرت فيها الشروط، ولا تحلّ مشكلة النحو، وهناك من يرى أنّ هذه الوسائل سلاح ذو شقّين، فلها جانب إيجابي في نشر اللغة العربية، وجانب سلبي لنشر صور اللحن المختلفة.

3-4- هل يوجد تنسيق وتكامل بينكم أنتم الأساتذة والباحثين الجامعيين وبين وزارة التربية في إعداد البرامج الدراسية؟: لقد اقترحنا في هذا السؤال ثلاث احتمالات، نبين نسبها المئوية في المنحنى رقم10 الآتي:



كما يوضح هذا المنحنى تحصّلنا فإنّ النسبة الكبيرة كانت للاحتمال الثالث الذي ينفي وجود هذا التنسيق والتكامل وتقدّر هذه النسبة بـــ: 52 %، وتليها نسبة الاحتمال الثاني الذي يقول بوجود هذا التنسيق في بعض الأحيان وتقدّر بـــ: 39.33 %، أما نسبة الاحتمال الأوّل الذي يقول بوجود هذا التنسيق في الغالب فضئيلة جدّاً وتقدّر بـــ: 2 %، أمّا بالنسبة للأساتذة الذين لم يجيبوا على الاستفسار فتقدّر نسبتهم بـــ:6.66 %.

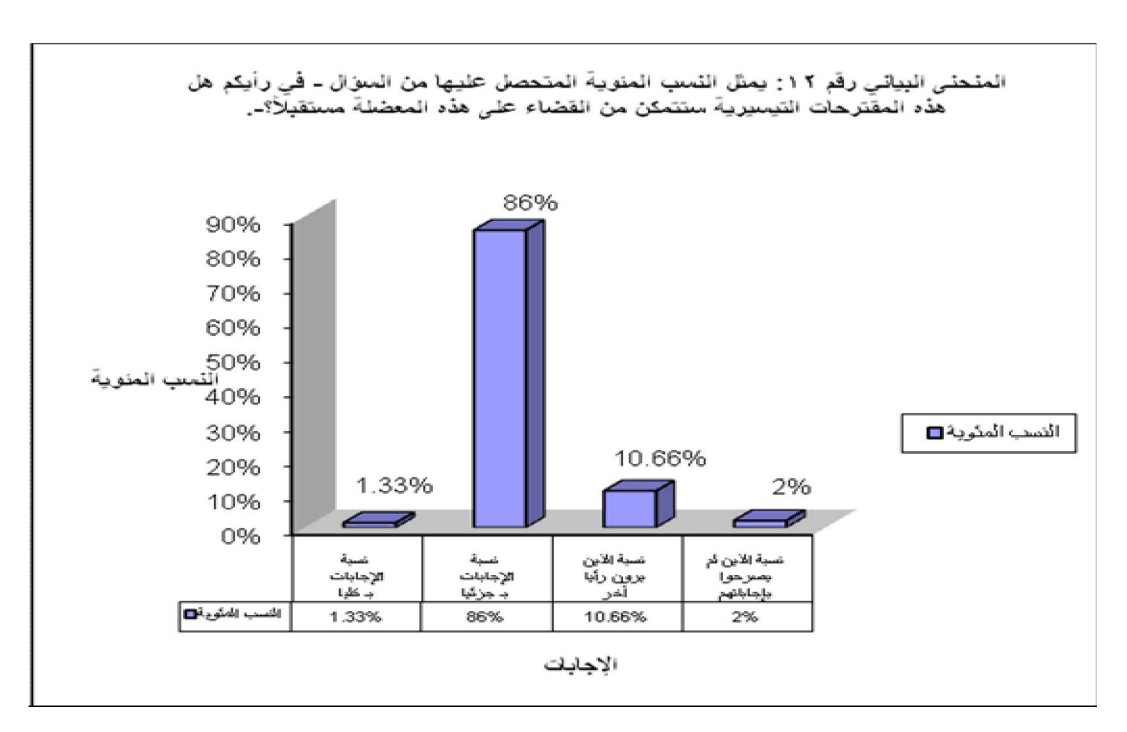
3-5- في نظركم ما هي الطريقة المثلى لتقديم المادة النحوية للمتعلّم؟ لقد أدرجنا ضمن هذا التساؤل ثلاث احتمالات وهي الطريقة القياسية، والاستقرائية والمتكاملة ونبين النسب المتحصل عليها في كل احتمال في المنحنى رقم11 المقابل:



وما نلاحظه من خلال هذا المنحنى هو أنّ أكبر نسبة كانت للطريقة المتكاملة وتقدّر بـــ: 65 % ثم تأتي بعدها الطريقة القياسية وتقدّر نسبة المصوّتين لها بـــ:12% وبعدها تأتي نسبة الذين جمعوا بين الطريقة الاستقرائية والمتكاملة وتقدر بـــ: 8% وبعدها تأتي نسبة الذين اختاروا الطريقة الاستقرائية وحدها، وتقدر بـــ: 5.33% ثم تأتي نسبة المصوتين على الطريقة القياسية والمتكاملة معاً، ونسبة الذين يرون جمع كل الطرائق المقترحة وتقدر بـــ:1.33% وهي نسبة ضعيفة جداً. أمّا بالنسبة للطريقة المقترحة، فهناك من يرى أنّها لم تخترع بعد، وهناك من يرى بأنّها الطريقة المتكاملة مع الاستعانة أحياناً بالطريقتين السابقتين القياسية والاستقرائية، وهناك من يقترح طريقة الحوار والاستنباط اعتماداً على أمثلة واقعية تعبّر عن مستوى المتعلّم، ونسبة الذين اقترحوا طرائق أخرى تقدر بـــ: 4.66% .

فلحدّ الآن لم يُتمكّن من إيجاد طريقة ملائمة موحّدة في الوطن العربي لكل مرحلة من مراحل التعليم، وهذا نتيجة لعدم وجود تنسيق بين المعنيين في هذه المسألة، ونرجو تحقيق ذلك مستقبلاً.

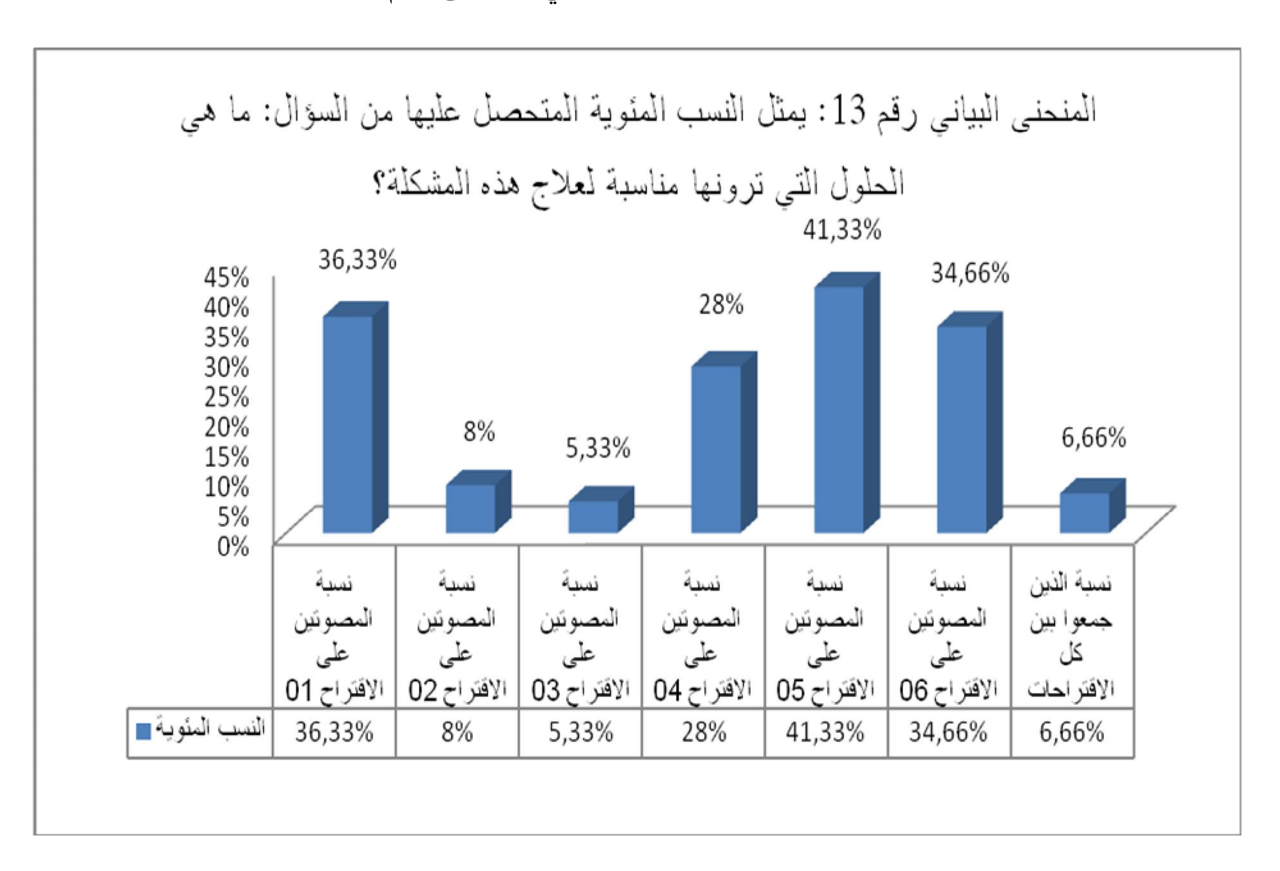
3-6- في رأيكم هل هذه المقترحات التيسيرية ستتمكن من القضاء على هذه المعضلة مستقبلاً؟: لقد وضعنا تحت هذا الاستفسار اقتراحين، وفسحنا المجال للرأي المخالف لهما، وهذا المنحنى رقم12 يوضح النتائج المتحصل عليها من هذا السؤال:



وجدنا بأنّ معظم الأساتذة صوتوا لصالح الاقتراح الثاني، وهو أنّ هذه المقترحات التيسيرية ستتمكن من حل هذه المعضلة جزئياً في المستقبل وتقدر نسبتهم بـــ:86%. إذ هناك منهم من أضاف قائلاً بأنّه العامل النفسي سيبقى اتجاه النحو قائماً ما دام هناك انفصام بين الفصحى والعامية، لذلك فلابد من محاولة إيجاد لغة وسطى مشتركة لعلّها تحل هذه المشكلة. كما أننا نرى أنّ السبب في ذلك هو عدم وجود تنسيق بين الهيئات والمؤسسات التي تعمل على تيسير تعليم النحو، وتطبيقها في الميدان الدراسي، وعدم وجود التنسيق أيضاً بين وزارتي التعليم العالي والتربية، كما أنّ العامل النفسي كذلك طرف في هذه المشكلة؛ إذ إنّ المتعلمين الذين لهم إرادة لتعليم مادة النحو سيتمكنون من طرح هذه المعضلة، أمّا الذين يعتبرونها بمثابة العلوم الدقيقة فتبقى المسألة عندهم قائمة ولن تحل أبداً. فلابد من وضع مخططات متوسطة وطويلة المدى لتحقيق أهدافها في المدرسة الجزائرية، أمّا نسبة الصوتين على الاحتمال الأول وهو أنّ هذه المقترحات التيسيرية ستتمكن كلياً من حل المشكلة فقليلة جداً، وتقدر

بـــ 1.33% وهي جد ضعيفة مقارنة بالاحتمال الثاني، كما وجدنا أيضاً من الأساتذة الذين يرون آراء مختلفة، وتقدر نسبتهم بـــ:10.66%، إذ هناك منهم من لم يطلع على هذه المحاولات، ومن لم يؤمن بنجاحها لأنّ المعضلة جد دقيقة، خاصة في الجزائر لكون المجتمع الجزائري مضطرباً، وهناك من يرى بأنها لن تؤتي أكلها إلاّ بشروط منها إصعاد المسؤولية للمختصين في جميع مراحل التعليم وهذا صحيح لأنّ النظرية لن تجدي نفعاً دون تطبيقها على أرض الواقع. كما أننا وجدنا نسبة من الأساتذة لم يصرّحوا بإجاباتهم عن هذا السؤال وتقدر بـــ:2%.

3-7- ما هي الحلول التي ترونها مناسبة لعلاج هذه المشكلة؟: لقد وضعنا لهذا السؤال ست اقتراحات مختلفة، نبين حظها من التصويت من قبل الأساتذة في المنحنى رقم13 المقابل:



كما يوضح المنحنى فإنّ نسبة المصوتين على الاقتراح الخامس هي الأكبر وتقدر بـــ:41.33% وتأتي بعدها نسبة المصوتين على الاقتراح الأوّل، وتقدر بـــ:36.33% ثم تليها نسبة المصوتين على الاقتراح السادس وتقدر بـــ:34.66% وتأتي في الرتبة الرابعة نسبة المصوتين على الاقتراح الرابع وتقدر بـــ:28% وبعدها تأتي نسبة المصوتين على الاقتراح الثاني وتقدر

بـــ:8% وبعدها تأتي نسبة الذين جمعوا كل الاقتراحات؛ إذ يرون بأنّها تتكامل فيما بينها لحل المشكلة وتقدر بـــ:6.66% ثم تأتي في الأخير نسبة المصوتين على الاقتراح الثالث وتقدر بـــ: 5.33% ، ونحن مع الذين يرون بأنّ كل هذه الاقتراحات مجتمعة تساهم في الحل بالإضافة إلى إيجاد طريقة تعليمية مثلى لإيصال مادة النحو إلى أفهام المتعلمين العرب عامة والجزائريين خاصة.

2- نتائج تحليل الاستبانة واقتراحات الأساتذة الباحثين في مؤلفاتهم ومقالاتهم التي تعرضنا إليها في الجانب النظري: فمن خلال دراستنا لأعمال الأساتذة الباحثين في قضية تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، وتحليلنا لنتائج الاستبانة الموزعة على معظمهم، وجدنا أنّ آراءهم تكاد تكون متشابهة في هذه المسألة عند الأغلبية منهم؛ إذ يؤكدون أنّ قضية تيسير تعليم النحو العربي قضية تربوية محضة تعني بكيفية تبليغ المادة النحوية للمتعلمين في البلاد العربية ككل، وليست تغييرا في أبواب النحو بحذف البعض منها، وإضافة أبواب جديدة كما فُهم في السابق، مما أدى إلى حيرة الباحثين اللغويين في حقيقة هذه المشكلة، وبالتالي إلى جمود الفكر النحوي، وزيادة نفور المتعلم العربي من هذه المادة. ويؤكدون أيضا على ضرورة التفريق بين مفاهيم المصطلحات النحوية واللغوية؛ لأنّ ذلك يساهم في التخفيف من حدة هذه المشكلة؛ ولأنّ معرفة أسرار المادة هو جزء من حل العطل الذي أصابها وأجمعوا على أنّ قضية تيسير تعليم النحو ضرورة حتمية معاصرة لتلقين قواعد النحو للمتعلم العربي والحفاظ على اللغة العربية، وجعلها مواكبة للعصر. كما أنّ معظمهم يجزم بأنّ هذه المشكلة سببها يعود إلى طريقة تعليم هذه المادة بالدرجة الأولى ثم تأتي بعدها العوامل الأخرى في الدرجة الثانية، كسوء إعداد البرامج التعليمية، والمتعلم ومادة النحو نفسها وغيرها من الظروف المحيطة بالعملية التعليمية وهذا صحيح فكل العوامل مجتمعة سببت في تعاظم هذه المعضلة. وينبه معظم الأساتذة الجامعيين إلى أهمية وسائل الإعلام المسموعة والمرئية في تعليم قواعد اللغة العربية للطفل، ويدعون إلى ضرورة تقويم لغة هذه الوسائل؛ لأنها تؤثر تأثيرا مباشرا على المتلقي؛ إذ تجلبه إليها بالصوت والصورة، وهذا ما يميل إليه الطفل المتعلم في هذا العصر.

3- مدى موافقة نتائج تحليل الاستبانة لنتائج تحليل كتب المستوى الابتدائي: تنص نتائج تحليل الاستبانة على أنّ معظم المقترحات التيسيرية لم تعرف طريقها نحو البرامج التعليمية في

المدارس الجزائرية، وهذا ما تبيّناه من خلال تحليلنا لكتب المستوى الابتدائي المعتمدة في التدريس حاليا باستثناء البعض منها، كاعتماد الوسائل التوضيحية البسيطة المناسبة للقدرة الاستيعابية للمتعلم في هذا المستوى، كاستعمال الألوان والكتابة بخط كبير، والانتقال في عرض المادة من البسيط إلى المركب، واعتماد شواهد وأمثلة مأخوذة من واقع المتعلم، كما أنهم دعوا إلى التخفيف في مسألة الإعراب، والاعتماد على الإعراب السطحي وترك التعمق فيه للمراحل الآتية فيما بعد. وهذا ما يؤيد رأي الأساتذة الذين صرحوا بعدم وجود تنسيق بين أساتذة الجامعة والهيئات العلمية مع وزارة التربية والتعليم في الجزائر في إعداد البرامج التعليمية.

إنّ المدرسة الجزائرية مازالت تشكو إلى يومنا هذا من نفور التلاميذ من الدرس النحوي بسبب تراكم البرامج الدراسية، وتشعب المواضيع النحوية المقررة للمراحل الابتدائية، بالإضافة إلى أنّ تراكم هذه البرامج في المواد العلمية الأخرى التي تدرّس لهم، وكثرة التمارين التي لا يفهمها التلاميذ، والتي لا يستطيعون حلها، أدى إلى فشل أذهانهم، وإلى عجزهم عن فهم ما يقدم لهم، وغرست فيهم فكرة أنّ كل المواد التعليمية صعبة، رغم أنّ برنامج اللغة العربية والنحو في هذا المستوى أقل تراكما وصعوبة من برامج المواد الأخرى، بفضل هذه الإصلاحات التي تقدم سنويا، والأبحاث المستمرة بهدف الوصول إلى برنامج مناسب لمستويات التلاميذ في هذه المرحلة والمراحل الأخرى الموالية، وإيجاد طريقة تعليم ملائمة للمادة المراد تدريسها في هذه المستويات.

4- اقتراحات في تيسير تعليم النحو العربي:

- الالتزام بالمقترحات السابقة.
- تأسيس منهجية علمية تفوق الطموحات الفردية.
- تطوير البحث العلمي اللغوي في الجزائر والعالم العربي.
- الإكثار حفظ النصوص القرآنية والشعرية والتمكن من أساليب التعبير بالاشتغال على كتب التراث.
- اختيار المادة النحوية المناسبة لكل مرحلة من مراحل التعليم أثناء وضع البرامج.

- الانطلاق من تعليم الأنماط الفصيحة والأسلوب الرّاقي، لا الأمثلة الهزيلة.

- إعداد المعلم والأستاذ إعداداً جيداً والاهتمام بهما مع تكوينهما بصفة دورية.

- اختيار طريقة علمية ملائمة.

- الاستغاثة بوسائل الإعلام المسموعة والمرئية.

- وضع سياسة حكومية إستراتيجية تهتم باللغة العربية، وتعمل كل ما في وسعها في سبيل النهوض بها.

- تكوين فريق من ذوي الخبرة ويشارك فيه المعنيون من مختلف الأطوار التعليمية.

- الاهتمام باللغة العربية بأكملها بشكل جدّي لا رغبة في التكسب.

- يجب فهم النحو أوّلاً ثم نقده ثمّ اقتراح بدائل منطقية قابلة للتطبيق، ويرى البعض من الأساتذة أنّ مقترحات اليوم في تيسير تعليم النحو، سواء في الجزائر أو في العالم العربي ما هي إلاّ محاولات لم ترق إلى المستوى المنطقي، ونرد على هذا الرأي بأنّه ليس كلّها بل البعض منها فقط، إذ نجد محاولات جادة وفي المستوى، لو أنّها ستطبق لتمكّننا من تخطي هذه المشكلة، لا نقول نهائياً وإنّما بنسبة معتبرة.

- تيسير تعليم النحو العربي يتم انطلاقاً من المناهج اللغوية الحديثة.

- أن تتضافر الجهود في هذه المسألة سياسياً، تعليمياً، إعلامياً، ثقافياً وأكاديمياً وتخصيص ميزانية كافية لها.

- إنشاء مؤسسة علمية ورقابية لهذا الغرض، تكون لها صلاحية المتابعة والمحاسبة.

- الصرامة في التكوين المتعلق بالمتعلمين والمحترفين الجامعيين خاصة.

- الاهتمام بمختلف التطبيقات النحوية والصرفية بالاعتماد على المصادر النحوية المختلفة.

- الاهتمام بما يقدّم في الدرس النحوي ومحاولة ضبط القواعد شفوياً داخل قاعة الدرس.

- إذا توافقت القواعد مع طبيعة اللغة ستكون القواعد على درجة كبيرة من السهولة واليسر.

- يجب التفريق بين النحو العلمي والنحو التربوي، كما يجب التفريق بين تعليم القواعد وتعليم اللغة بواسطة القواعد، فتعليم اللغة فائدته اكتساب معلومات حول اللغة في حين أنّ التعليم بواسطة القواعد يهدف إلى اكتساب الملكة التواصلية.

- لتيسير تعليم النحو العربي يجب وضع برامج لهذا النحو ابتداءً من المرحلة الأساسية إلى الثانوية فالجامعة، فتعتمد الطرق التربوية في تقديم المادة العلمية كالانتقال من السهل إلى الصعب مثلاً، ثم الاعتماد على النظريات العلمية قي التعليمية، وكذا على النظريات العلمية في اللسانيات العامة وعلم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي.

- تنصيب ورشات أو نواد تهتم بالنحو الوظيفي.

- بناء نظرية لسانية عربية نفيد منها في علاج إشكاليات النحو العربي.

- الاستفادة من تجارب الآخرين خاصة في ميدان اللسانيات التطبيقية.

- الحرية في تناول الموضوع وتطبيقه والمتابعة الميدانية العلمية وتطعيم المقدم في الموضوع تبعاً لمستجدات العصر.

- السعي إلى إيجاد لغة وسطى تقضي على ثنائية التوظيف اللغوي.

- ينبغي أن يفقه أولئك الذين ينتمون إلى لغة الضاد بأن اللغة العربية(بما فيها النحو) خادمة للقرآن الكريم والسنة المطهّرة فإذا علموا هذا مالت أفئدتهم – طوعاً - إلى فهم النحو العربي فهماً يرتقي إلى مستوى القرآن والسنة.

- إنشاء هيئة استشارية مثل التي في كندا تعمل على تصحيح الأخطاء اللغوية الواردة في المحلاّت التجارية (في اللافتات).

- الزيادة من طبع وكتابة النصوص التطبيقية في مجال تعليمية النحو وتيسير تعليمه.

- الابتعاد عن التلقين والتحفيظ للقواعد أثناء تعليم النحو.

- التنسيق بين الباحثين والهيئات والمؤسسات العلمية، ومحاولة تطبيق تلك المقترحات في المدارس والجامعات مع استعمال كل الوسائل المتاحة (تلفاز، إذاعة، برامج إنترنيت...)

- تأجيل بعض الدروس النحوية إلى مستويات عليا، قد يحتاج إليها الباحثون في الميدان.

- تخصّص لكل مرحلة من مراحل التعليم نصوص ومحاور نحوية، تتماشى مع مستوى المتعلّم بمراعاة سنه والمحيط الذي يعيش فيه ثمّ حاجاتهن.

- تخصيص جوائز للتلاميذ المميزين في إتقان قواعد اللغة العربية لتشجيعهم.

- تخصيص حصص تلفزيونية وإذاعية لقواعد اللغة العربية.

- يجب أن يستفيد حقل اللغات بصفة عامة، والنحو خاصة من الأساليب التعليمية التي استحدثتها اللسانيات التطبيقية، ومن الدراسات النظرية في اللسانيات خاصة النحو الوظيفي، وتحليل الخطـــاب ومن المقاربة النصية في تعليم اللغات، والتطبيق الصحيح للمقاربة بالكفاءات، إذ يجب أن يساهم النحو في تنمية الملكة اللغوية والملكة التبليغية التواصلية، إلى جانب تكوين المدرّسين تكويناً يسمح لهم بفهم هذه الحقول والمقاربات التي تخفف في مجملها على الوظيفة التواصلية للغة، إذ أنّ تحفيظ القواعد المجرّدة، وتقديم الشروحات والتعليلات لن يجدي نفعاً إن لم يتمكن المتعلّم من توظيف مكتسباته لأغراض نفعية، وإن لم يتمكن من توظيف البنيات والتراكيب النحوية في خطاباته الشفوية والكتابية توظيفاً سليماً.

- تدريس مادة القواعد النحوية في مختلف أطوار التعليم، وينبغي أن يتم ذلك من طرف أستاذ متخصص ذي كفاءة لغوية نحوية.

- عدم الفصل بين الفروع اللغوية المدروسة في الثانوية كالصرف والنّحو والبلاغة.

- إلغاء التخصص في الجامعة بالنسبة لقسم اللغة والأدب العربي، فمثلاً الفرع الأدبي لا يدرس النحو ولا يهتم به، وبالتالي فإنّه يتخرّج الطالب وهو ضعيف المستوى لغوياً، لتنتقل هذه العدوى إلى تلاميذه مستقبلاً.

- التغيير الجذري لمناهج تدريس النحو هو الأساس.

- إنّ تعليم النحو يجب أن يتم ضمنياً أوّلاً خاصة مع المبتدئين، وذلك من خلال الاستعمال المتواصل للغة من خلال الأنشطة الآتية: التعبير الشفوي، المطالعة والقراءة، الحوارات...إلخ.

ونظرا لأهمية وسائل الإعلام بمختلف أنواعها في تيسير تعليم اللغة العربية وقواعدها ارتأينا أن نتحدث بصفة عامة عنها وعن دورها في تيسير تعليم النحو العربي في هذا الفصل.

5- دور وسائل الإعلام في تيسير تعليم اللغة العربية والنحو: يعد الإعلام وسيلة حضارية عملاقة، حولت العالم إلى قرية صغيرة، بفضلها أصبحت اللغة العربية من أهم اللغات العالمية ولأجهزة الإعلام كالإذاعة والصحف والتلفاز قوة تؤثر على المتلقي؛ إذ تجعله يتعلم قواعد اللغة العربية بسرعة وبسهولة.

أ- لغة الصحافة: تعتبر لغة الصحافة مثالا لتجديد اللغة العربية والتوسع في دلالاتها، فهي تفتح آفاق التعبير عما يجول في الذهن من معان وأفكار، يقول الأستاذ عبد الله كنون: "إن آلاف الألفاظ والتراكيب التي لا تعرف لها واضعا ولا صانعا والتي أصبحت من صميم اللغة العربية، وثروتها الواسعة التي لا تعرف لها حداً هي من عمل رجال الصحافة وابتكارهم، إما بالترجمة من اللغات الأجنبية، وإما باستعمال المجاز والاستعارة توسعا في دلالة الكلمات، وإما بوضع عفوي ويكون مطابقا للقواعد وأحكام اللغة من اشتقاق وتعريب وغيرها[1]" فالصحافيون يقومون بتوليد الألفاظ يوميا سواء عن طريق الاقتراض من اللغات الأخرى، أو بالترجمة أو غيرها من طرائق التوليد المختلفة مما ساعد على إثراء اللغة العربية بالمصطلحات الحديثة منذ ظهور الصحافة. فلغة الصحافيين، حسب الأستاذ عبد الرحمان الله القرشي، في وقتها الحالي لها مستوى رفيع سواء عند المحرّرين أو في الإخراج، أو في التقاط الأخبار، ويرى أنّ السبب في ذلك هو "زيادة الاهتمام باللغة العربية وقرب لغة العامة من

1- عبد الله كنون "**اللغة العربية ووسائل الإعلام اللهجات العربية (الفصحى والعامية)**" مجلة اللغة العربية، القاهرة: 2006 ، ج2، ص440 .

الفصحى وانتشارها في التعليم العالي[1]" فلغة الصحافة هي اللغة البسيطة التي يستعملها ويفهمها عامة الناس، وهي التي تعرف بالفصحى المعاصرة في الوقت الحاضر.

ومع ما للصحافة من مزايا ودور في التنمية اللغوية، إلاّ أنّها تعمل هدم اللغة العربية لذلك فلابدّ من الاهتمام بها والعمل على تصحيحها وطرح كلّ ما يعمل على تشويهها وذلك بتمتين العلاقة بين المؤسسات والهيئات والمجامع اللغوية التي تعمل على ترقية اللغة العربية، والصحافيين في كل البلاد العربية لتقويم لغتهم، حينها تستطيع اللغة العربية وكذا الثقافة التي تحملها اختراق دول العالم أجمع، وستزدهر كما ازدهرت في عهدها الأول.

ب - لغة الإذاعة المسموعة والمرئية: استطاعت الإذاعة منذ ظهورها أن تكتسب انتباه المتلقّي في كلّ مكان وأيّا كان مستواه، فهي تستطيع أن تزود بالأخبار من لا يطّلع على الصحف ولا يحسنون قراءتها خاصة القرويين البعيدين عن المدينة وتقدّم للعوام نصائح وبرامج للتوعية، في الصحة والتنمية الاجتماعية، فلغة الإذاعة هي تلك اللغة التي تميل إلى السهولة والخفة، ويفهمها العامة والخاصة.

وللتلفاز تأثير كبير على الجمهور أكثر من وسائل النشر المكتوبة، كالصحف والمجلات والإعلانات فهو من أهم الوسائل التعليمية والتربوية واللغوية في حياة الأطفال، وهو المربي المفضل لديهم، والرفيق الذي يستمتعون برفقته وبسماعه ورؤية أبطاله، كما استقطب إليه الكبار كذلك ذكورا وإناثا متعلمين وأميين، فلاحين وموظفين وأصحاب الحرف والصناعات[2]، وفي المقابل هناك ما يحسب على التلفاز من سلبيات على اللغة العربية والهوية الثقافية للفرد والمجتمع العربي عامة، فهو يفسد اللغة العربية الفصحى باستعمالها استعمالا سيئا من جهة، ويستبدل مكانها العاميات واللغات الأجنبية من جهة أخرى، كما يجعل الشباب في معظم البلاد العربية غرباء في أوطانهم عن أهاليهم، ويعلمهم

1- حسن عبد الله القرشي "**اللغة العربية ووسائل الإعلام"اللهجات العربية (الفصحى والعامية)**" مجلة اللغة العربية القاهرة: 2006، ج2، ص357 .

2 - عصام نور الدين "**الإعلان وتأثيره في اللغة العربية**" مجلة الفكر العربي، لبنان: 1998، ع92، ص32-33 (بتصرف).

التعالي والتطاول على ذويهم، وكيف يحتقرون شخصيتهم العربية...إلخ، ولهذا فحماية لغة الإعلام حماية للغة العربية ومستقبلها؛ لأن الإعلام مرآة عاكسة لمختلف تفاعلات المجتمع وتحولاته.

خاتمة: لكل بداية نهاية، ولكل موضوع مقدمة وخاتمة، وها نحن وصلنا إلى خاتمة هذا البحث، التي تلم بمجموعة من الملاحظات، والنتائج المتوصل إليها في هذا البحث.

لقد قصدت من خلال هذا البحث الوقوف على أعمال الأساتذة الباحثين في الجامعات الجزائرية، وجهودهم في قضية تيسير تعليم النحو التي لا تزال شائكة إلى حد الآن، وتبين آراءهم فيها، لعلنا نصل من خلالها إلى حل لهذه القضية، كما أردنا من خلال تحليلنا لكتب المستوى الابتدائي – نظام جديد – معرفة مدى تطبيق تلك القرارات والتوصيات التي قام بها محاولو تيسير تعليم النحو

من خلال الملتقيات والمؤتمرات والندوات التي تعقد باستمرار في الجزائر.

ففي مشوار بحثنا في هذا الموضوع توصلنا إلى مجموعة من النتائج والملاحظات التالية:

- إنّ المدارس والجامعات الجزائرية تشكو من ضعف طلبة اللغة العربية جملة، وفي قواعد اللغة على وجه الخصوص، والسبب في ذلك في نظري هو اكتظاظ البرنامج في المستويات التعليمية، وحتى في المستوى الابتدائي الذي يستلزم أن يكون البرنامج على قدر استيعاب الطفل للمواضيع التي تقدم له والقواعد التي تلقن له، فبسبب هذا التراكم في المواد والمواضيع في كل مادة، يفشل ذهن الطفل المتعلم، ولن يكون قادرا على الاحتفاظ بما يعطى له من معلومات.

- لم تطبق تلك الاقتراحات والتوصيات الصادرة عن الملتقيات والندوات في البرامج الدراسية كلها، بل إنّ معظمها يضيع مباشرة بعد انتهاء المؤتمرات والملتقيات.

- إنّ معظم أعمال أساتذتنا الباحثين في الجزائر قيمة وجريئة، لو أنها تطبق في البرامج التعليمية.

- من خلال تحليلنا لكتب المستوى الابتدائي، وجدنا أنها عالجت مواضيع مختلفة تتصل بواقع الطفل الجزائري، إلا أن محتوى برامج هذه الكتب جد كثيف مقارنة مع ذهن المتعلم في هذا المستوى.

- لم يُتوصل إلى حد الآن إلى إيجاد طريقة تعليمية مثلى تتماشى مع سن المتعلم، وتكون ناجعة لتعليم اللغة العربية وقواعدها.

- يدعو أساتذتنا في الجامعات إلى تبني النظريات اللسانية الحديثة كاللسانيات التطبيقية، ونظرية النحو الوظيفي، التي بإمكانها اكتشاف طريقة تعليم مناسبة لكل مستوى من المستويات الدراسية.

- ويدعو الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح مع جماعة من تلامذته كالدكتور صالح بلعيد إلى الاهتمام بلغة الصحافة ولغة وسائل الإعلام السمعية والبصرية، لكونها تؤثر على المتلقي بطريقة مباشرة؛ إذ تعلم اللغة الشفهية، وترسخ القواعد اللغوية في ذهن المتلقي بطريقة عفوية.

- تعود مشكلة صعوبة النحو وتعقده، إلى كل الجوانب التي لها علاقة بعملية التعليم، سواء المعلم وسوء إعداد البرامج الدراسية، ومادة النحو نفسها، والمتعلم، وأن هذه المشكلة ظاهرة نفسية منذ بدايتها.

- هذا هو مجمل الملاحظات والنتائج التي توصلت إليها في هذا البحث، أما بالنسبة للاقتراحات والحلول التي أراها ذات فائدة لحل هذه المشكلة هي:

- لابد من العمل وفقا لكل المقترحات التيسيرية، حتى يتم نوع من التكامل والتجانس فيما بين الجوانب المعينة؛ إذ ينبغي أن تُقوّم لغة وسائل الإعلام، وأن يُهتم بلغة الصحافة الجزائرية بشكل عام.

- لابد من التكفل الصادق والواعي بتعليم النحو العربي من أدنى مستوى إلى أعلاه، مع توفير التكامل بين كل المعنيين في إعداد البرامج التعليمية.

- الاجتهاد في إيجاد طريقة إيجابية مباشرة لتحقيق فهم المتعلم.

- تطوير طريقة تعليم النحو – في نظري – يتطلب مراعاة ثلاثة أمور مهمة هي:

  - مراعاة خصائص عقول المتعلمين، ومدى استيعابهم للمادة.

  - طبيعة محتوى المادة النحوية الذي يقدم للمتعلم.

  - مراعاة الوظائف الاجتماعية التي يؤديها النحو العربي.

- ربط النحو بالمعنى؛ لأن تغير الحركات الإعرابية والتراكيب النحوية يؤدي إلى تغير المعنى.

- تمرين المتعلم في المستوى الابتدائي على إدراك مهمة الكلمة داخل الجملة.

- الاهتمام في التعليم باللغة المنطوقة أولا ثم المكتوبة.

- تطبيق نظرية النحو الوظيفي التي دعا إليها معظم الأساتذة الجزائريين.

والله أسأل من الفضل أعذبه، ومن اللطف أقربه، ومن العلم أنفعه، ومن العمل أصلحه، ومن الخاتمة أحسنها إن شاء الله تعالى.



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

أولا- المراجع باللّغة العربية:

1- المعاجم:

معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط3، ج1.

2-المصادر والمراجع:

1- إبراهيم عمر سليمان زبيدة، **حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث دراسة تحليلية تقويمية**، ط1. ليبيا: 2004، دار الكتب الوطنية.

2- إبراهيم مصطفى، **إحياء النحو**، ط2. القاهرة: 1992، دار الكتاب الإسلامي.

3- أبو الحسن أحمد بن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها**، تح: مصطفى الشويمي، د.ط. بيروت: 1963، مؤسسة أ. بدران للطباعة والنشر.

4- أبو الفتح عثمان بن جني: **المنصف**، ط1. القاهرة: 1954، وزارة المعارف العمومية، ج1.

5- ـــــــــــــــــ: **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، ط3. مصر: 1986، الهيئة المصرية للكتاب.

6- أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، **الكتاب**، تح: عبد السلام هارون، ط3. بيروت: 1988 دار الكتب العلمية.

7- أبو بكر الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**، تح: مازن المبارك، د.ط. دمشق: 1959.

8- أحمد المتوكل، **دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي**، ط1. الرباط: 1986.

9- تمام حسان: **اللغة العربية معناها ومبناها**، د.ط. المغرب: 1994، دار الثقافة.

10ـــــــــــــــــ: **الأصول**، د.ط. القاهرة: 2000، عالم الكتب.

11- تينابروس، **أسس التعليم في الطفولة المبكرة**، تر: ممدوحة محمد سلامة، ط1. القاهرة: 1992، دار الشروق.

12- حسام البهنساوي، **علم الأصوات**، ط1. القاهرة: 2004، مكتبة الثقافة الدينية.

13- حسني عبد الباري عصر: **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، د.ط. الإسكندرية: 1996- 1997، جامعة الإسكندرية.

14- ـــــــــــــــــ: **الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية الثانوية**، د.ط. الإسكندرية: 2000، مركز الإسكندرية للكتاب.

15- حلمي خليل، **العربية وعلم اللغة البنوي**، د.ط. الإسكندرية: 1996، دار المعرفة الجامعية.

16- حنفي بن عيسى، **محاضرات في علم النفس اللغوي**، ط4. الجزائر: 1993، ديوان المطبوعات الجامعية.

17- خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ط1، مطبعة ع/ بن، 2005.

18- رمضان عبد التواب، **التطور اللغوي – مظاهره وعلله وقوانينه** – ط1. مصر: 1983 مطبعة المدني.

19- زكي حسام الدين، **أصول تراثية في علم اللغة**، د.ط. القاهرة: 1985، مكتبة الأنجلو المصرية.

20- سالم علوي، **وقائع لغوية وأنظار نحوية**، د.ط. الجزائر: 2000، دار هومه.

21- سمر روحي الفيصل، **المشكلة اللغوية العربية**، ط1. لبنان: .1992

22- شريفة غطاس وآخرون: **- رياض النصوص- كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، الجزائر: 2007/2006، وزارة التربية الوطنية.

23- ـــــــــــــــــ: **رياض النصوص – كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، الجزائر: 2008/2007، وزارة التربية الوطنية.

24- ـــــــــــــــــــ: - **رياض النصوص – كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، الجزائر: 2009/2008، وزارة التربية الوطنية.

25- شوقي ضيف، **تجديد النحو**، ط4. دار المعارف.

26- صالح بلعيد: **النحو الوظيفي**، د.ط. الجزائر: 1994، ديوان المطبوعات الجامعية.

27- ـــــــــــــــــــ: **اللغة العربية وآلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة**، د.ط. الجزائر: 1995 ديوان المطبوعات الجامعية.

28- ـــــــــــــــــــ: **الشامل الميسر في النحو**، د.ط. الجزائر: 2003، دار هومه.

29- ـــــــــــــــــــ: **الصرف والنحو**، د.ط. الجزائر: 2003، دار هومه.

30ـــــــــــــــــــ: **مقالات لغوية**، د.ط. الجزائر: 2004، دار هومه.

31- ـــــــــــــــــــ: **في أصول النحو**، د.ط. الجزائر: 2005، دار هومه.

32- ـــــــــــــــــــ: **منافحات في اللغة العربية**، د.ط. تيزي وزو: 2006، دار الأمل.

33- صبحي الصالح، **دراسات في فقه اللغة**، ط3. بيروت: 1968، دار العلم للملايين.

34- طه الراوي، **نظرات في اللغة والنحو**، د.ط. بيروت: 1962، المكتبة الأهلية.

35- عباس حسن، **اللغة والنحو بين القديم والحديث**، ط2. القاهرة: 1971، دار المعارف.

36- عبد الجليل مرتاض، **في رحاب اللغة العربية**، د.ط. الجزائر: 2006، ديوان المطبوعات الجامعية.

37ـــــــــــــــــــ: **الفسيح في ميلاد اللسانيات العربية**، د، ط. الجزائر: 2008، دار هومه.

38- عبد الرحمان الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات**، د.ط. الجزائر: 2007، موفم للنشر، ج.2

39- عبد الرحمان بن خلدون، **المقدمة**، ط1. بيروت: 1993، دار الكتب العلمية.

40- عبد الرحمان جلال الدين السيوطي، **الإتقان في علوم القرآن**، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم د.ط. القاهرة: 1987، ج1.

41- عبد الستار الجواري، **نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي**، ط2. بغداد: 1984، مطبعة المجمع العراقي.

42- عبد العزيز شرف، **علم الإعلام اللغوي**، ط1. القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر.

43- عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط13. القاهرة: 1976، دار المعارف.

44- عبد الفتاح حسن البجة، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، ط2. عمان: 2005 دار الكتاب الجامعي.

45- عبد الله أحمد جاد الكريم، **الدرس النحوي في القرن العشرين**، د.ط. القاهرة: 2004، مكتبة الآداب.

46- عبد الله بن جمال الدين بن هشام الأنصاري، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، د.ط. بيروت: 1991، المكتبة العصرية صيدا، ج2.

47- عبد المنعم سيد عبد العال، **طرق تدريس اللغة العربية**، د.ط. القاهرة: د.ت، مكتبة غريب.

48- عدنان الخطيب، **العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية**، د.ط. دمشق: 1986، دار الفكر.

49- علي أبو المكارم، **المدخل إلى دراسة النحو العربي**، ط1. القاهرة: 2007، دار غريب.

50- علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ط1. الكويت: 1984، مكتبة الفلاح.

51- كمال بشر، **علم الأصوات**، د.ط. القاهرة: 2000، مكتبة الثقافة الدينية.

52- محمد أسعد النادري، **فقه اللغة مناهله ومسائله**، ط1. بيروت: 2005، المكتبة العصرية.

53- محمد الدريج، **التدريس الهادف**، د.ط. الدار البيضاء: 1991، مطبعة النجاح الجديدة.

54- محمد سماحة عبد اللطيف، **العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث**، د.ط. القاهرة: 2001، دار غريب.

55- محمد عيد، **الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون**، د.ط. القاهرة: 1979، عالم الكتب.

56- ـــــــــــــــ **المستوى اللغوي للفصحى واللهجات وللنثر والشعر**، د.ط. القاهرة: 1981 عالم الكتب.

57- محمود حسين مغالسة، **النحو الشافي**، ط3. بيروت: 1997.

58- محمود رشدي وآخرون، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، د.ط. القاهرة: 1981 دار المعرفة.

59- محمود كامل الناقة، **تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، د.ط. القاهرة: 1984، شركة الطربجي للطباعة والنشر.

60- نادية رمضان، **قضايا في الدرس اللغوي**، د.ط. الإسكندرية: 2004، جامعة حلوان.

3-الرسائل الجامعية:

1- أحمد بلحوت، **النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير، إشراف: د. مصطفى حركات الجزائر: 1992.

2- الطاهر لوصيف، **منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها- مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها –** رسالة ماجستير، إشراف: د. خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الزائر: 1996.

3- بشير إبرير، **توظيف النظرية التوليدية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية** رسالة دكتوراه دولة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة: 2000.

4- جلول بلهاشمي، **برنامج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي- دراسة تحليلية للبرنامج ودراسة ميدانية-** رسالة ماجستير، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر: 1990.

5- خولة طالب الإبراهيمي، **النظرية النحوية التي يرتكز عليها تعليم النحو والبنى التركيبية** رسالة ماجستير، إشراف: د. عبد الرحمان الحاج صالح، الجزائر: 1977.

6- عبد الجبار توامة، **القرائن المعنوية في النحو العربي**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر: 1995./1994

7- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، رسالة دكتوراه، السنة الجامعية: 2004/2003، قسم اللغة العربية وآدابها.

8- عقيلة لعشبي، **آثار القرارات النحوية التيسيرية المجمعية في الكتب المدرسية الجزائرية** رسالة ماجستير، إشراف: د. صالح بلعيد، جامعة تيزي وزو، السنة الجامعية: 2005/2004.

9- محمد العيد رتيمة، **الأنماط النحوية للجملة الاسمية في العربية من خلال كتابي الفخري في الآداب السلطانية وقيام الدولة العربية الإسلامية**، رسالة دكتوراه من الدور الثالث، إشراف: د. جعفر دك الباب،جامعة الجزائري،1985،1984 معهد اللغة و الأب العربي

4- المجلات:

1- مجلة اللغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر: 2001.

2- مجلة اللسانيات، الجزائر: 1974، ع.04

3- مجلة اللسانيات، الجزائر: 1982، ع.06

4- أعمال الملتقى الوطني، الجزائر: 2008، منشورات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية.

5- أعمال الملتقى الدولي حول اللغة والغيرية، مستغانم: 2006، منشورات جامعة مستغانم ع50، ج1.

6- مجلة اللغة العربية، الجزائر: 2006، منشورات المجلس الأعلى للغة لعربية.

لغة الصحافة، الجزائر: 2007، دار الأمل.

7- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس: .1987

8- مجلة اللغة العربية، الجزائر: 2005، ع13.

9- مجلة اللسانيات، الجزائر: 2004، ع09، ج2.

10- مجلة اللغة العربية، أعمال الندوة الوطنية، الجزائر: 2000، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.

11- مجلة اللغة العربية، القاهرة: 2006، ج2.

12- مجلة الفكر العربي، لبنان: 1998، ع92.

5- المقالات:

- صالح بلعيد"**مشكلات اللغة العربية نفسية أم نحوية؟**" مقال قدمه في ملتقى (تيسير النحو) بتيارت: 2007.

ثانيا- المراجع باللغة الفرنسية:

1- القواميس

George Mounin, **dictionnaire de la linguistique**, Paris: 1974, édition presse universitaire de la France.

Michel Pougeoise, **dictionnaire de la langue française**, Paris: 1996.

2-الكتب الأجنبية:

2. Frederic François, **L´enseignement et la diversité des grammaires**, Paris : 1974, Hachette.

3.Henri Besse, Remy Porquier, **Grammaire et didactique des langues**, s. e. Paris : 1991, Hatier didier.

4. Marie Noëlle Gary- Prieur, **De la grammaire á la linguistique – l'étude de la phrase,** N° 02. Paris : 1989, Armand Colin.

5.Pierre Delattre, **Les exercices structuraux pourquoi faire ?** Paris : 1971, Hachette.

6. Roman Jackobson, **Essais de linguistique générale – les fondations du language –** trad : Nikolas Ruwet, Paris : 1991, les éditions de la nuit, T01.

Christian Nique, **Grammaire générative : hypothèses et argumentations**, Paris : 1991, Hatier Didier.

William Fransis Mackey, **Principes de didactique analytique, analyse scientifique de l´enseignement des langues**, trad : Lorme Laforge, Paris : 1972.

الإنترنت:

سلطان بلغيث "**وسائل الإعلام والواقع المأمول**"، www.aklam.net ، يوم 2007/04/8.

فهرس الموضوعات

الفصل الـــرابع الاستبانة ودور وسائل الإعلام في تيسير تعليم اللغة العربية وقواعدها

الملاحق

استبانة موجهة لأساتذة الجامعة

إننا بصدد إنجاز مذكرة ماجستير بعنوان (حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر) فنرجو منكم أن تساعدونا في هذا البحث بالإجابة عن أسئلة الاستبانة التالية:

1- معلومات عن المستجوب:

المهنة:.............................الدرجة العلمية:...............................

مادة التدريس:......................الخبرة:.......................................

الاختصاص:..

2- التعرف على المشكلة:

أ) رأيكم في قضية تيسير تعليم النحو العربي:

- إلغاء لبعض الأبواب وإدراج أخرى؟ ☐
- محاولة تقريب مادة النحو إلى المتعلم بطريقة سهلة؟ ☐
- رأي آخر:...

....

ب) هل يوجد فرق بين مفهومي التيسير والتجديد؟

- نعم ☐
- لا ☐
- علل إذا أمكن:...

....

ج) حركة تيسير تعليم النحو هل هي:

- موضة؟ ☐
- ضرورة حتمية معاصرة؟ ☐
- رأي آخر:...

....

د) مشكلة تعقد مادة النحو تعود إلى:

- المعلم ☐
- مادة النحو نفسها ☐
- سوء إعداد البرامج المقررة للأطوار الدراسية ☐
- أنها ظاهرة نفسية ☐
- رأي آخر:..

....

هـ) هل عدم التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي يمثل رأس هذه المشكلة؟

- نعم ☐
- لا ☐
- فسر:...

....

3- تقديم الحلول:

1- ما قدم من تيسيرات في مختلف الملتقيات والندوات المنعقدة في الجزائر:

- كافية؟ ☐
- غير كافية؟ ☐
- علل:...

....

2- هل شقت هذه المحاولات التيسيرية طريقها نحو التطبيق في البرامج التعليمية؟

- نعم ☐
- لا ☐
- بعضها فقط ☐

3- تعد وسائل الإعلام المسموعة والمرئية وسيلة ناجعة لحل مشكلة اللغة العربية عامة والنحو خاصة:

- نعم ☐
- لا ☐
- رأي آخر:..

....

4- هل يوجد تنسيق وتكامل بينكم أنتم الأساتذة والباحثين الجامعيين وبين وزارة التربية في إعداد البرامج الدراسية؟

- غالبا ☐
- أحيانا ☐
- لا يوجد ☐

5- في نظركم ما هي الطريقة المثلى لتقديم المادة النحوية للمتعلم؟

- الطريقة القياسية التي تقوم على ذكر القاعدة ثم توضيحها بالأمثلة ثم التطبيق عليها. ☐
- الطريقة الاستقرائية التي تعتمد على: المقدمة، العرض للقاعدة ثم التطبيق. ☐
- الطريقة المتكاملة التي تستخرج القواعد فيها من نص شعري أو نثري. ☐
- طريقة أخرى تقترحونها:..

....

6- في نظركم، هل هذه المحاولات التيسيرية ستتمكن من القضاء على هذه المعضلة مستقبلا؟

- كليا ☐
- جزئيا ☐
- رأي آخر:..

....

7- ما هي الحلول التي ترونها مناسبة لعلاج هذه المشكلة؟

- التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي. ☐
- التفريق بين اللغة والنحو. ☐
- التفريق بين الملكة اللغوية والسليقة. ☐
- تطبيق مختلف المقترحات التيسيرية التي جاء بها ميسري تعليم النحو في الجزائر. ☐
- تقويم لغة وسائل الإعلام المسموعة والمرئية. ☐
- الاهتمام بلغة الصحافة الجزائرية. ☐
- اقتراحات أخرى:..

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

أشكركم جزيل الشكر على تعاونكم، ووفقكم الله في خدمة اللغة العربية.

1-التوزيع السنوي للمحتوى النحوي للسنة الثالثة ابتدائية حالياً: يتوزع البرنامج النحوي للسنة الثالثة ابتدائية نظام جديد كما يلي:

تراكيب وظواهر نحوية	الصيغ والأساليب	الصرف
- النّص. - الفقرة. - الجملة.	- كذلك – أيضا.	هو - هي.
- الاسم. - الفعل. - الحرف.	- طول النهار / طول الليل. - الروابط: الواو – الفاء- ثمّ.	- أنا / نحن مع المضارع.
- النكرة والمعرف. - المذكر والمؤنث. - المفرد والجمع.	- أريد أن. - أرجوك. - السين / سوف. - ليس عندي.	- السين/ سوف. - أنتَ، أنتِ، أنتما. - أنتم، أنتن مع الماضي.
- جمع التكسير. - جمع المذكر السالم. - جمع المؤنث السالم.	- لماّذا ؟ ألا. - النفي بـــ: لاَ. - عليك أن.	- استبدال الاسم بالضمير هو، هي، هما، هم وهن.
- الجملة الفعلية البسيطة. - الجملة الاسمية البسيطة. - جملة اسمية أخرى.	- في يوم من الأيام. - بينما وهكذا. - لا شك أنّ. - الواحدة تلوى الأخرى.	- استبدال الاسم بالضمير المتصل ــه، ها.
- الجملة الفعلية + صفة. - الجملة الفعلية + الحال. - الجملة الفعلية + الصلة (الذي والتي). - الجملة الفعلية + الصلة (اللذان واللتان).	- الصفة. - صيغة الحال. - صيغة الذي والتي. - أيها – أيتها.	- أناأ أنتَ، أنتِ مع الماضي والمضارع.

- الجملة الاسمية المنفية بــ: ليْسَ. - الجملة الفعلية المنفية بــ: لا. - الجملة الفعلية المنفية بــ: لمْ ولن.	- النفي والاستثناء بــ: " لم "، " إلّا " - شيئاً فشيئاً. - أفضل أن.	- توظيف ما ولا مع الفعل الماضي والمضارع.
- الجملة الفعلية + الظروف (أمام – وراء – قدام). - الجملة الفعلية + ظرف الزمان (بعدما – عندما) - الجملة الفعلية + حروف الجر(في – إلى - على)	- المثنى والجمع (هذان – هؤلاء). - لم – بل. - ما – حتى.	- الضمير المتصل: ي- هــ- ها –ك- بي- ــه - ــها - ك.
- الجملة الاستفهامية بالهمزة وهل. - الجملة الاستفهامية بــ: منْ، ماذا. - الجملة التعجبية.	- هل – أمْ. - آهــ –كَمْ – هو.	- فعل الأمر.
- الجملة مع: لكي – لأنّ. - مراجعة التراكيب والصيغ.	- لكن.	- مراجعة.

2-التوزيع السنوي لبرنامج مادة النحو والصرف للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

برنامج النحو	برنامج الصرف
أنواع الكلمة الفعل الماضي الفعل المضارع	تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر. التحويل من الفعل إلى الاسم.
الجملة الفعلية الفاعل المفعول به	تصريف الماضي مع ضمائر المتكلم والمخاطب.
الجملة الاسمية. المبتدأ والخبر. الصفة.	تصريف الماضي مع ضمائر الغائب تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر
اللازم والمتعدي حروف الجرّ المضاف والمضاف إليه	تصريف المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب تصريف المضارع مع ضمائر الغائب
الأمر المضارع المجزوم المضارع المنصوب	تصريف فعل الأمر تصريف المضارع المجزوم تصريف المضارع المنصوب
كان وأخواتها إنّ وأخواتها الحال المفعول المطلق	الضمائر المنفصلة. الضمائر المتصلة بالاسم.
الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول نائب الفاعل المضارع المبني للمجهول	التحويل من المفرد إلى المثنى التحويل من المضارع المبني للمعلوم إلى المضارع المبني للمجهول.
المثنى جمع المذكر السالم جمع المؤنث السالم	التحويل من الفعل إلى الاسم الفاعل التحويل من المفرد إلى الجمع التحويل من الفعل إلى الاسم المجهول.
الفعل المجرّد الثلاثي الفعل الثلاثي المزيد. المبني والمعرب.	المصدر من الثلاثي. المصدر من المزيد.
ظروف المكان وظروف الزمان حروف العطف.	الفعل المعتل.

3- **التوزيع السنوي للمحتوى النحوي والصرفي لكتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:**

النحو	الصرف
- مفهوم النّص - أجزاء النّص - الجملة وأنواعها	- الصيغة - المجرّد والمزيد
- الجملة الاسمية - الخبر جملة - الخبر شبه جملة	- الفعل الصحيح - الفعل المعتل
- الجملة التعجبية - الجملة الاستفهامية - النداء	- الفعل المثال - الفعل الأجوف - الفعل الناقص
- خبر كان مفردًا وجملة - خبر كان شبه جملة	- الفعل اللفيف
- خبر إنّ مفردًا وجملة - خبر إنّ شبه جملة - الصفة.	- الفعل الجامد. - الفعل المشتق. - الاسم الممدود.
- الحال - الحال جملة وشبه جملة - التمييز	- الاسم المقصور.
- أسماء الإشارة - الأسماء الموصولة - الاستثناء	- جمع التكسير. - النسبة.
- المفعول فيه - المفعول لأجله - المفعول معه	- علامات التأنيث في الأسماء. - تصريف المثال.
- المفعول المطلق - التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي	- تصريف الفعل الناقص.
- الأفعال الخمسة - إعراب الفعل المعتل	- تصريف الفعل النّاقص.